

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Jairo Moratório do Carmo**

**“O Grande Irmão está observando você”**: o controle do pensamento na educação contada  
pelo “Projeto de Nação”

Juiz de Fora

2025

**Jairo Moratório do Carmo**

**“O Grande Irmão está observando você”:** o controle do pensamento na educação contada pelo “Projeto de Nação”

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis

Coorientadora: Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carmo, Jairo Moratório do.

"O Grande Irmão está observando você" : o controle do pensamento na educação contada pelo "Projeto de Nação" / Jairo Moratório do Carmo. -- 2025.

294 f. : il.

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

Coorientadora: Catarina de Almeida Santos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Projeto de Nação. 2. Educação. 3. Direito à educação. 4. Interacionismo Sociodiscursivo. 5. Movimento de Organização Temática. I. Garcia-Reis, Andreia Rezende, orient. II. Santos, Catarina de Almeida, coorient. III. Título.

**Jairo Moratório do Carmo**

**"O Grande Irmão está observando você": o controle do pensamento na educação contada pelo "Projeto de Nação"**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 14 de agosto de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Andreia Rezende Garcia Reis - Orientador(a) e Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Catarina de Almeida Santos - Coorientador(a)  
Universidade de Brasília

Dr(a). Maria Zélia Maia de Souza  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Laura Silveira Botelho  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Miriam Fábria Alves  
Universidade Federal de Goiás

Dr(a). Aline Daiane Nunes Mascarenhas  
Universidade do Estado da Bahia

Juiz de Fora, 22/07/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 18/08/2025, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Laura Silveira Botelho, Professor(a)**, em 19/08/2025, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Catarina de Almeida Santos, Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábila Alves, Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 14:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Maia de Souza, Professor(a)**, em 20/08/2025, às 15:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **ALINE DAIANE NUNES MASCARENHAS, Usuário Externo**, em 26/08/2025, às 09:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2510467** e o código CRC **22F70529**.

---

Dedico este trabalho a ti, Dé, meu irmão, que antecipaste a tua hora. Inspirado por Drummond, cogito que teu ponteiro enlouqueceu, enlouquecendo, decerto, nossas horas. Frente a teu ato mais grave, o ato sem continuação, depois do qual não há nada, tributo a tua memória esta pesquisa como demonstração de que estou me curando e voltando a sorrir!

## AGRADECIMENTOS

Jamais alcançaria sozinho esta etapa de minha formação. Concluo o doutoramento com o coração transbordando de gratidão e louvores àqueles que me oportunizaram o entendimento que faltava acerca de nossa conjuntura educacional, especificamente, do particular contexto profissional em que estou inserido. Também àqueles que me sustentaram, amaram, alegraram e curaram as feridas que a vida insiste em nos conferir, tornando a caminhada até aqui menos árdua.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição que manifesta o sentido mais profundo do que deve ser uma universidade pública, gratuita e de qualidade, por me proporcionar a oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

Aos professores Daniel Cavalcanti e Maria Zélia Maia, por terem acreditado em mim e apostado nesta pesquisa.

Ao Ricardo, marido presente, afetuoso e, principalmente, resiliente diante da distância que o doutorado nos impôs. Obrigado por ter sido leveza e sabedoria nesse processo!

À minha família, mãe, Cida, Flávia e Miguel, pela força de suas presenças. Amo vocês!

Às amigas e aos amigos que esperam há, pelo menos, dois anos por um encontro e ainda conseguem gostar de mim.

Aos meus amados alunos, por me ensinarem, diariamente, a língua original dos afetos.

Às queridas Andreia e Catarina, polos tão opostos que, ao se juntarem, formaram o equilíbrio perfeito para conduzir esta pesquisa. Obrigado por serem tão generosas e ousarem segurar com leveza a minha mão até aqui!

À professora Miriam Fábila e ao professor Alexandre Cadilhe, que contribuíram significativamente para o aprimoramento deste trabalho.

Às queridas Ana Gabriela Lara, Andressa Barcellos, Franciane Aires, Jacqueline Guedes e Laís Mendonça, integrantes do Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE, CNPq/UFJF); e à professora Carolina Alves, pela leitura compartilhada do “Projeto de Nação” e pelas fundamentais contribuições para esta pesquisa.

“Que a história tivesse copiado a história já seria suficientemente espantoso; que a história copie a literatura é inconcebível” (Borges, 2007, p. 118).

## RESUMO

Esta tese desenvolve a análise textual-discursiva do “Projeto de Nação: o Brasil em 2035”, documento lançado em fevereiro de 2022 pelos institutos Sagres, Federalista e General Villas Bôas. O texto apresenta, entremeadas a uma narrativa prospectiva, uma série de propostas para o país, visando, segundo ele, à construção de um futuro melhor para a nação. Filiada ao paradigma interpretativista, a pesquisa investiga o programa de educação escolarizada traçado na propositura, a fim de expressar o discurso produzido por ele acerca da educação básica. Para tanto, segmentos textuais do “Projeto de Nação” foram correlacionados à Constituição Federal e a legislações vigentes que são garantidoras do direito à educação, a fim de verificar a legalidade das propostas e desvelar os fundamentos que se organizam na sua sustentação. Orientado teoricamente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; Bronckart, 2008), o estudo considera que a construção e a reconstrução do pensamento consciente do indivíduo se dão por intermédio das atividades, do psiquismo humano e dos processos de mediação, especialmente os languageiros, fazendo com que a linguagem assuma função central nas relações sociais. Como procedimento de análise dos dados, faz-se uso do Movimento de Organização Temática (Bronckart, 2008; Bulea Bronckart, 2010), por meio dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), que permitem relacionar tópicos e subtópicos ao tema da educação escolarizada. Definiu-se como orientação temática para análise do “Projeto de Nação” o SOT “Gestão da Educação Básica”, que se desdobra no encapsulamento de quatro Sub-SOTs: (1) Princípios ideológicos; (2) Gestão do sistema escolar e da escola; (3) Currículo escolar e (4) Formação docente. A convergência de segmentos temáticos ligada a cada Sub-SOT é tabulada em STTs que evidenciam como os temas são efetivamente tratados. Além dos Sub-SOTs assinalados, os silenciamentos acerca de temas urgentes da educação são abordados por meio de uma análise reversa, na qual o arcabouço legal sobre a educação brasileira orientou a reflexão sobre o seu apagamento. A análise dos STTs identificados no discurso do “Projeto de Nação” busca legitimação na literatura, por meio do clássico “1984”, de George Orwell, e nos saberes práticos procedentes da experiência docente do pesquisador. A pesquisa demonstra que o “Projeto de Nação” atua como um artefato na ofensiva contra o pensamento progressista na educação do país, encarcerando o processo educativo e seus sujeitos em um contexto de subordinação da educação brasileira ao neoliberalismo e à militarização. O projeto transforma escolas e professores em instrumentos de controle e obediência, fragiliza a autonomia docente e a formação crítica, e

captura desejos sociais legítimos para a manutenção de desigualdades e de ideologias autoritárias.

**Palavras-chave:** Projeto de Nação; educação; direito à educação; Interacionismo Sociodiscursivo; Movimento de Organização Temática.

## ABSTRACT

This thesis develops the textual-discursive analysis of the “Projeto de Nação: o Brasil em 2035”, a document released in February 2022 by the Sagres, Federalista and General Villas Bôas institutes. The text presents, streaky with a prospective narrative, a series of proposals for the country, aiming, according to the author, to build a better future for the nation. Affiliated with the interpretivist paradigm, the research investigates the school education program outlined in the proposal, in order to express the discourse produced by it about basic education. To this end, textual segments of the “Projeto de Nação” were correlated with the Federal Constitution and current legislation that guarantees the right to education, in order to verify the legality of the proposals and reveal the foundations that are organized in their support. Theoretically guided by Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006; Bronckart, 2008), the study considers that the construction and reconstruction of the individual's conscious thought occur through activities, the human psyche and mediation processes, especially language processes, making language assume a central role in social relations. As a data analysis procedure, the Thematic Organization Movement (Bronckart, 2008; Bulea Bronckart, 2010) is used, through the Thematic Orientation Segments (SOT) and Thematic Treatment Segments (STT), which allow relating topics and subtopics to the theme of school education. The thematic orientation for the analysis of the “Projeto de Nação” was defined as the SOT “Basic Education Management”, which unfolds in the encapsulation of four Sub-SOTs: (1) Ideological principles; (2) Management of the school system and the school; (3) School curriculum and (4) Teacher training. The convergence of thematic segments linked to each Sub-SOT is tabulated in STTs that show how the themes are effectively addressed. In addition to the Sub-SOTs indicated, the silences regarding urgent educational themes are addressed through a reverse analysis, in which the legal framework on Brazilian education guided the reflection on their erasure. The analysis of the STTs identified in the “Nation Project” discourse seeks legitimacy in literature, through George Orwell’s classic “1984”, and in the practical knowledge arising from the researcher’s teaching experience. The research demonstrates that the “Projeto de Nação” functions as a tool in the offensive against progressive thinking in the country’s education, effectively imprisoning the educational process and its subjects within a context of subordination of Brazilian education to neoliberalism and militarization. The project transforms schools and teachers into instruments of control and obedience, undermines teacher autonomy and critical training, and captures legitimate social aspirations to maintain inequalities and authoritarian ideologies.

**Keywords:** Projeto de Nação; education; right to education; Sociodiscursive Interactionism; Thematic Organization Movement.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura I</b>	– Retrato dos alunos brasileiros na atualidade.....	58
<b>Figura II</b>	– Montagem da capa do Projeto de Nação.....	110
<b>Figura III</b>	– Ilustração da segunda capa do Projeto de Nação .....	111
<b>Figura IV</b>	– Montagem da terceira capa do Projeto de Nação.....	112
<b>Figura V</b>	– Montagem da quarta capa do Projeto de Nação.....	112
<b>Figura VI</b>	– Montagem da página de início de seção (Parte I) do Projeto de Nação .....	113
<b>Figura VII</b>	– Ilustração das margens e cabeçalhos do Projeto de Nação .....	113
<b>Figura VIII</b>	– Estrutura de análise .....	132
<b>Figura IX</b>	– Relação dos Sub-SOTs em que se desdobram o SOT Gestão da Educação Básica.....	133
<b>Figura X</b>	– Método de análise da pesquisa.....	135
<b>Figura XI</b>	– Montagem com fotografias das intervenções artísticas .....	154
<b>Figura XII</b>	– Montagem com fotografias das intervenções artísticas apagadas após ordem do comando .....	154
<b>Figura XIII</b>	– Síntese do Sub-SOT Princípios ideológicos .....	190
<b>Figura XIV</b>	– Síntese do Sub-SOT Gestão do sistema escolar e da escola.....	232
<b>Figura XV</b>	– Síntese do Sub-SOT Currículo escolar .....	253
<b>Figura XVI</b>	– Síntese do Sub-SOT Formação docente .....	268

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro I</b>	– Temas estratégicos por eixos, relacionados no Projeto de Nação .....	119
<b>Quadro II</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Criminalização docente .....	148
<b>Quadro III</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Desqualificação pessoal e profissional do docente.....	151
<b>Quadro IV</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Ensino a serviço da difusão de uma ideologia.....	156
<b>Quadro V</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Ensino transmissivo dos conteúdos .....	159
<b>Quadro VI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Má gestão dos recursos públicos .....	164

<b>Quadro VII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Educação e corrupção ..... 171
<b>Quadro VIII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Educação e violência ..... 173
<b>Quadro IX</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Qualidade da educação brasileira ..... 179
<b>Quadro X</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Indicadores da qualidade educacional ..... 184
<b>Quadro XI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Ideologização da gestão do sistema escolar e da escola ..... 192
<b>Quadro XII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Controle da atividade política de cunho corporativo 199
<b>Quadro XIII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Aplicação de recursos financeiros.....202
<b>Quadro XIV</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Merenda escolar .....207
<b>Quadro XV</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Flexibilização do ensino presencial .....210
<b>Quadro XVI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Transferência de escolas públicas das redes estaduais para as redes municipais .....213
<b>Quadro XVII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho .....216
<b>Quadro XVIII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Militarização das escolas .....220
<b>Quadro XIX</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Acompanhamento escolar do aluno .....225
<b>Quadro XX</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Motivação do aluno para o trabalho.....230
<b>Quadro XXI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ideologização curricular .....237

<b>Quadro XXII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Atualização dos currículos e das práticas pedagógicas.....	241
<b>Quadro XXIII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Valores .....	243
<b>Quadro XXIV</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Higienização do currículo .....	246
<b>Quadro XXV</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ensino rural.....	248
<b>Quadro XXVI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ensino técnico de nível médio .....	251
<b>Quadro XXVII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Ideologização da formação docente.....	257
<b>Quadro XXVIII</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Formação inicial do professor.....	259
<b>Quadro XXIX</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Formação profissional.....	262
<b>Quadro XXX</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Domínio de ferramentas e recursos tecnológicos pelo professor .....	264
<b>Quadro XXXI</b>	– SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Anacronismo na formação do professor .....	266

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CF-1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IGVB	Instituto General Villas Bôas
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras
MEC	Ministério da Educação
Pecim	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
SARS-CoV-2	Coronavírus causador da Covid-19
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STF	Supremo Tribunal Federal
STT	Segmentos de Tratamento Temático
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 OS MILITARES NA DISPUTA PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	35
2.1 A POLÍTICA NA CASERNA.....	38
2.2 A IDEOLOGIA MILITAR EM DEBATE.....	50
2.3 O AVANÇO MILITAR SOBRE A EDUCAÇÃO .....	54
<b>3 A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL</b> .....	62
3.1 A CARTA DE 1988: DEFINIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO .....	65
3.2 A LDBEN E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO .....	70
3.3 PNE: METAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO COM QUALIDADE .....	79
3.4 O ECA E A EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE DIREITO .....	85
3.5 NORMATIVAS SOBRE AS DIVERSIDADES: EDUCAÇÃO E PLURALISMO DE IDEIAS .....	89
3.6 ENTRE AS NORMATIVAS E A REALIDADE .....	94
<b>4 DE VOLTA PARA O FUTURO: O PROJETO DE NAÇÃO</b> .....	97
4.1 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO “PROJETO DE NAÇÃO” .....	98
4.2 ENTRE O ESTUDO EXPLORATÓRIO DO FUTURO E A LITERATURA DISTÓPICA .....	103
4.3 ESTRUTURA DO DOCUMENTO .....	109
<b>5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	121
5.1 A LINGUAGEM COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL.....	122
5.2 OS CONTORNOS DA PESQUISA.....	126
5.3 A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO .....	128
5.4 SIGNIFICAÇÕES EM MOVIMENTO: POR QUE “PROJETO”?.....	136
<b>6 O DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PRODUZIDO PELO “PROJETO DE NAÇÃO”</b> .....	140
6.1 SUB-SOT PRINCÍPIOS IDEOLÓGICOS.....	142
6.1.1 <i>O professor</i> .....	148

6.1.2 <i>O processo de ensino e aprendizagem</i> .....	156
6.1.3 <i>Os valores morais</i> .....	164
6.1.4 <i>A qualidade da educação</i> .....	179
6.2 SUB-SOT GESTÃO DO SISTEMA ESCOLAR E DA ESCOLA.....	190
6.2.1 <i>A gestão do sistema escolar</i> .....	192
6.2.2 <i>A gestão da escola</i> .....	224
6.3 SUB-SOT CURRÍCULO ESCOLAR .....	232
6.4 SUB-SOT FORMAÇÃO DOCENTE .....	254
6.5 O APAGAMENTO DE SENTIDOS OPERADO PELO NÃO DITO .....	269
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	272
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	279

## 1 INTRODUÇÃO

No passado, as classes governantes de todos os países, ainda que pudessem reconhecer seus interesses em comum e, portanto, limitar a destrutividade da guerra, lutavam uns contra os outros, e o vitorioso sempre saqueava o derrotado. Nos tempos atuais eles não estão mais lutando uns contra os outros. A guerra é travada por cada grupo governante contra seus próprios cidadãos, e o objetivo da guerra não é fazer ou evitar tomadas de territórios, mas, sim, manter a estrutura da sociedade intacta. Talvez fosse acurado dizer que, ao se tornar contínua, a guerra deixou de existir (Orwell, 2021, p. 348).

George Orwell<sup>1</sup>, em sua famosa obra “1984”<sup>2</sup>, apresentou o conceito de “duplipensar”, em novilíngua, idioma oficial da Oceânia (ou *doublethink*, em inglês). O termo refere-se à capacidade de uma pessoa manter simultaneamente duas crenças contraditórias ou opostas em sua mente e aceitá-las como verdadeiras. O duplipensar é uma forma de controle mental utilizada pelo partido dominante no romance para manipular e reprimir os pensamentos e a liberdade individual.

Na distópica Oceânia de “1984”, o Estado é extremamente autoritário e impõe um regime de vigilância sobre a sociedade, controlando todos os aspectos da vida dos cidadãos, incluindo a informação e a linguagem. O duplipensar é uma ferramenta essencial para sustentar o poder do Partido, pois permite que as pessoas acreditem em informações contraditórias sem questioná-las. Os cidadãos são treinados a aceitá-las e adotá-las simultaneamente, mesmo que essas ideias sejam opostas à realidade ou à lógica.

---

<sup>1</sup> Pseudônimo de Eric Arthur Blair, nasceu em 25 de junho de 1903, na Índia Britânica. Viveu na Inglaterra, para onde se mudou com menos de um ano de idade. Foi um escritor, jornalista e ensaísta político. Em 1945, chegou ao sucesso em sua carreira literária, com a publicação de seu livro “A revolução dos bichos”. Depois, o romancista publicou, em 1949, sua obra mais famosa, o livro 1984, que, assim como aquele, condena os regimes totalitários. Faleceu em 21 de janeiro de 1950, em Londres.

<sup>2</sup> Um dos romances mais influentes do século XX, tem como herói o angustiado Winston Smith, refém da engrenagem totalitária de uma sociedade completamente dominada pelo Estado, em que tudo é feito coletivamente, mas cada qual vive sozinho. Ninguém escapa à vigilância do Grande Irmão, a mais famosa personificação literária de um poder cínico e cruel ao infinito, além de vazio de sentido histórico. Em Oceânia, ter uma mente livre é considerado crime gravíssimo. Winston se rebela contra a sociedade totalitária na qual vive; em seu anseio por verdade e liberdade, ele arrisca a vida ao se envolver amorosamente com uma colega de trabalho, Júlia, e com uma organização revolucionária secreta. A contundente crítica ao autoritarismo e à manipulação da verdade operada pela obra tem sido utilizada, no contexto das tensões políticas contemporâneas, por militantes de direita para criticar governos alinhados à esquerda, tomando-a como uma propaganda anticomunista. Isso acontece em decorrência de o autor ter se declarado um “socialista democrático” e ter feito críticas ao stalinismo, o socialismo de viés autoritário implantado na União Soviética. Esta pesquisa, entretanto, prescinde de uma apropriação retrógrada da obra e a adota como um manifesto antitotalitário, uma crítica a qualquer regime de governo que tenta conformar os cidadãos dentro de uma ideologia, usando formas de controle e coação.

Exemplos de duplipensamentos no livro são os três slogans do Partido: “guerra é paz” / “liberdade é escravidão” / “ignorância é força”. Os cidadãos são ensinados a aceitar essas afirmações como verdadeiras, apesar de serem evidentemente contraditórias. O duplipensar permite que eles ignorem a lógica e a realidade em prol da submissão ao Partido. O narrador, ao guiar o leitor no decorrer da história e, ao mesmo tempo, dar vazão aos pensamentos e ideias de Winston, revolucionário personagem principal, apresenta o governo:

Mesmo os nomes dos quatro ministérios que nos governam exibem uma espécie de descaramento na inversão deliberada dos fatos. O Ministério da Paz cuida dos assuntos de guerra; o Ministério da Verdade trata das mentiras; o Ministério do Amor pratica a tortura; e o Ministério da Pujança lida com a escassez de alimentos. Essas contradições não são acidentais e não resultam da mera hipocrisia: são exercícios deliberados de duplipensamento. Pois somente reconciliando contradições é possível exercer o poder de modo indefinido. É a única maneira de quebrar o antigo ciclo. Se quisermos evitar para sempre o advento da igualdade entre os homens - se quisermos que os Altos, como os chamamos, mantenham para sempre suas posições -, o estado mental predominante deve ser, forçosamente, o da insanidade controlada (Orwell, 2009, p. 297).

O duplipensar é, dessa forma, uma estratégia poderosa de controle de pensamento, pois se torna uma prisão mental em que as pessoas são incapazes de questionar ou desafiar as contradições impostas pelo poder dominante. Ele mina a capacidade de pensamento crítico e a busca por uma verdade mais objetiva, perpetuando assim a manipulação e a opressão e suprimindo a liberdade individual ao manejar a percepção da realidade.

A distopia ficcional criada por Orwell ilustra o óbvio potencial epistemológico de obras literárias. Entendido como objeto, o texto literário pode mesmo servir de inspiração para as ciências humanas, reclamando lugar de centralidade em importantes pensamentos dos últimos séculos. Dessa forma, a obra é aqui tomada como contributo literário para o estudo do período em que o Brasil foi governado por Jair Bolsonaro<sup>3</sup>, quando ideias autoritárias foram implicadas

---

<sup>3</sup> Jair Messias Bolsonaro nasceu em 21 de março de 1955. É militar reformado e político brasileiro, atualmente filiado ao Partido Liberal (PL). Foi o 38º presidente do Brasil, de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022, tendo sido eleito pelo Partido Social Liberal (PSL). Foi deputado federal pelo Rio de Janeiro entre 1991 e 2018. Nasceu no município de Glicério (SP), mas passou a adolescência principalmente em Eldorado, no interior do estado. Começou sua carreira militar no município fluminense de Resende após se formar na Academia Militar das Agulhas Negras em 1977. Posteriormente, serviu nos grupos de artilharia de campanha e paraquedismo do Exército Brasileiro. Tornou-se conhecido do público em 1986, quando escreveu um artigo para a revista “Veja” criticando os baixos salários dos militares, texto pelo qual foi preso e detido por quinze dias. Um ano depois, a mesma revista o acusou de planejar plantar bombas em unidades militares, o que ele negou. Após ser condenado em primeira instância, o Superior Tribunal Militar o absolveu dessa acusação em 1988. Transferiu-se para a reserva no mesmo ano com o posto de capitão e concorreu à Câmara Municipal do Rio de Janeiro, sendo eleito vereador como membro do Partido Democrata Cristão (PDC). Em 1990,

no debate público a fim de auxiliarem na manutenção de privilégios, jogando luz sobre a discussão em pauta nesta pesquisa.

O duplificação poderia ser notado em diversas instâncias e variados momentos do governo Bolsonaro: como (1) no seu estímulo à aglomeração e à renúncia às máscaras na pandemia<sup>4</sup> do Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2); (2) na suspeita de facilitação por parte do seu ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles<sup>5</sup>, à exportação ilegal de madeira do Brasil para os Estados Unidos e Europa<sup>6</sup>; (3) nos vários

---

Bolsonaro foi eleito para a câmara baixa do Congresso Nacional, cargo para o qual foi reeleito seis vezes. Durante 27 anos como congressista, ficou conhecido por seu conservadorismo social e por diversas polêmicas, principalmente por ser um vocal opositor dos direitos LGBTQIAPN+ e por declarações classificadas como discurso de ódio, que incluem a defesa das práticas de tortura e assassinatos cometidos pela ditadura militar brasileira. Tido como um político polarizador, seus pontos de vista e comentários, amplamente descritos como de extrema direita e populistas, atraíram elogios e críticas no Brasil e no mundo. Sua campanha presidencial foi lançada pelo PSL em agosto de 2018, quando passou a se apresentar como um candidato antissistema, pró-mercado e defensor de valores familiares. Após disputar o segundo turno das eleições de 2018 com Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito com 55,13% dos votos válidos. Seu governo se caracterizou por forte presença de ministros de formação militar, alinhamento internacional com a direita populista e por políticas antiambientais, anti-indigenistas e pró-armas. Foi também responsável por um amplo desmonte das políticas e órgãos da cultura, da ciência e da educação, além de promover repetidos ataques às instituições democráticas e fazer maciça divulgação de notícias falsas.

<sup>4</sup> Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou formalmente situação de pandemia do Coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). O Brasil teve o primeiro caso confirmado de Coronavirus Disease 2019 (Covid-19) no dia 25 de fevereiro, e o primeiro óbito três semanas depois, em 17 de março. As opções políticas tomadas nos primeiros dias de março foram decisivas e determinaram os rumos da pandemia no país, que se consolidaram com o pronunciamento nacional de Jair Bolsonaro em 24 de março, de conteúdo explicitamente negacionista. A política do governo em relação à pandemia se orientou pelo estímulo à contaminação generalizada, a fim de atingir rapidamente a imunização coletiva (ou “imunidade de rebanho”). Para isso, utilizou-se de distintos instrumentos, recorrendo à disseminação de dados incorretos ou mesmo inteiramente falsos e à demonstração exemplar de comportamentos propícios à contaminação, como a desqualificação da pandemia (“histeria”, “história mal contada”, “gripezinha”, “neurose”), o estímulo a atitudes que induzem à aceleração do ritmo de contaminação (aglomeração, uso incorreto da máscara, defesa da abertura de academias, salões de beleza e escolas) e a propagação de falsas soluções, em especial com anúncio enganoso de medicamentos comprovadamente ineficazes.

<sup>5</sup> Ricardo de Aquino Salles (São Paulo/SP, 8 de junho de 1975) é advogado, administrador e político brasileiro filiado ao Partido Liberal (PL). Foi ministro do Meio Ambiente do Brasil de 2019 a 2021, no governo Bolsonaro. Atualmente é Deputado Federal por São Paulo. Em sua gestão, foram tomadas medidas apontadas por ambientalistas e pela imprensa como prejudiciais à proteção ambiental, tais como a revogação de resoluções que protegiam restingas e manguezais, suspensão de multas ambientais e interferências em órgãos de fiscalização ambiental.

<sup>6</sup> A operação Akvanduba, deflagrada pela Polícia Federal (PF) e que tem entre os alvos o ex-ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles, investiga esquema de exportação ilegal de madeira. Segundo a PF, o grupo pode ter usado documentos falsos na tentativa de “legalizar” materiais extraídos de forma criminosa, expedidos oito meses após a exploração das áreas. O trabalho da PF foi feito a partir de informações levantadas pelo Serviço de Pesca e Vida Selvagem dos Estados Unidos, órgão que equivaleria ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) no Brasil. Os dados trazem indícios da existência de “possível grave esquema de conluio entre agentes

incentivos à desobediência e à ditadura feitos pelo Presidente da República em um país democrático<sup>7</sup> e (4) quando a então ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves<sup>8</sup>, ajudou a pressionar vítima de estupro de dez anos para que ela não tivesse garantido o direito de realizar procedimento de interrupção da gravidez amparado pela legislação<sup>9</sup>.

No âmbito educacional, as políticas do governo Bolsonaro se somaram a ações jurídico-políticas anteriores a ele, que já compeliavam a uma reestruturação do Estado, com a sua retração

---

públicos brasileiros e particulares” no Brasil e nos Estados Unidos para legalizar madeiras brasileiras, de origem ilegal, retidas em portos norte-americanos.

<sup>7</sup> A análise dos indicadores de comportamento autoritário (Levitsky; Ziblatt, 2019) fazem referência direta a normas e bens democráticos, como a Constituição, outros Poderes, a tolerância mútua e a liberdade de imprensa. Jair Bolsonaro, além de sabotar o discurso político como um todo, também promoveu a desconfiança dos seus seguidores no jornalismo profissional, comprometendo a possibilidade de acesso à informação factual e de qualidade, para que os cidadãos pudessem formar suas opiniões, compreender o mundo que os cercava e tomar decisões - pessoais e coletivas - em relação a ele. Também atacou e ameaçou o sistema judiciário brasileiro, atribuindo ao Supremo Tribunal Federal (STF), por exemplo, a responsabilidade por limitar a atuação de seu governo e incapacitá-lo de combater a pandemia de SARS-CoV-2, quando a suprema corte decidiu que estados e municípios poderiam adotar medidas que considerassem necessárias no combate à pandemia sem depender de autorização do governo federal. Em outra ocasião, em maio de 2020, os ataques se deram em razão de o ministro Celso de Mello tornar público o vídeo de uma reunião ministerial que havia acontecido no mês anterior, em razão de um inquérito que investigava Bolsonaro por tentar interferir na autonomia da PF e querer ter acesso a informações e relatórios confidenciais de inteligência do órgão. Ademais, as acusações de fraude sem comprovação contra as urnas eletrônicas, as investidas constantes de Bolsonaro contra o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e os questionamentos sobre a lisura do processo eleitoral foram fundamentais para fortalecer a escalada de ataques do presidente e de seus apoiadores contra o sistema judiciário do país, chegando a haver, por parte de Bolsonaro, a protocolização de um pedido de impeachment do ministro Alexandre de Moraes. Esse contexto deu origem às “manifestações antidemocráticas”, protestos realizados no primeiro semestre de 2020 em apoio ao presidente, nos quais manifestantes pediam o fechamento do STF, do Congresso e do Senado e a reinstalação do Ato Institucional nº 5 (AI-5). Em abril de 2020, o STF abriu um inquérito, por determinação do ministro Alexandre de Moraes, para apurar a organização e financiamento desses atos, principalmente o envolvimento de deputados federais.

<sup>8</sup> Damares Regina Alves (Paranaguá/PR, 11 de março de 1964) é advogada, pastora evangélica fundamentalista religiosa e política brasileira filiada ao Republicanos. Atualmente exerce o mandato de senadora da República pelo Distrito Federal, eleita nas eleições gerais de 2022. Foi Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos de 2019 a 2022, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

<sup>9</sup> O caso ocorreu no Espírito Santo, em agosto de 2020, e teve repercussão nacional. Apesar da pressão feita por grupos religiosos, a menina foi submetida ao procedimento para a interrupção da gravidez em um hospital de Recife. O principal suspeito do estupro é um tio da menina, que foi preso. Uma reportagem do jornal “Folha de S. Paulo” afirmou que Damares agiu nos bastidores para tentar impedir o aborto legal - a reportagem dizia que a ministra desejava que a menina fosse levada a um hospital de Jacareí (SP) para que fosse feito o parto. Além disso, assessores da ministra são acusados de terem divulgado dados como o endereço da menina para grupos antiaborto. Em novembro de 2020, a Procuradoria Geral da República (PGR) informou ao STF que abriu uma apuração preliminar para investigar se a ministra Damares Alves tentou impedir que uma menina de dez anos, vítima de estupro, fizesse a interrupção de sua gravidez, conforme permite a lei. Dois anos depois, com Damares tendo deixado o cargo para disputar as eleições de 2022, a PGR encerrou o caso, pois segundo ela, o foro responsável passaria a ser outro.

e a expansão de ideias privatistas: a inobservância do governo federal às metas do Plano Nacional de Educação<sup>10</sup> (PNE); a autorização do Supremo Tribunal Federal (STF) à gerência de escolas públicas por Organizações Sociais<sup>11</sup> (OS); a definição de novas relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros<sup>12</sup>; a alteração da Consolidação das Leis do Trabalho<sup>13</sup> (CLT); a mudança na estrutura do ensino médio<sup>14</sup>. Sob o governo Bolsonaro, acresceu-se a esse cenário a significativa disseminação do pensamento conservador no país, verificado na educação por meio de ações e programas como o Escola sem Partido<sup>15</sup>, a

---

<sup>10</sup> De acordo com a Agência Senado, em 17/02/2023, o segundo PNE, instrumento basilar das políticas públicas educacionais brasileiras, a pouco mais de um ano de encerrar sua vigência, apresentava cenário desolador: a maior parte das 20 metas não haviam sido alcançadas, e mesmo as que foram apontavam para uma realidade de estagnação ou retrocesso. Com isso, o novo Projeto de Lei (PL) com o PNE para o decênio seguinte teria de repetir boa parte das metas não executadas na primeira e na segunda versões do plano, esta última muito prejudicada por cortes orçamentários e pela pandemia da SARS-CoV-2.

<sup>11</sup> A Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998, que instituiu o modelo das OSs, foi julgada constitucional pelo STF, em decisão de 2015. O entendimento legal é o de que as Organizações Sociais (OS) podem, sob demanda, ampliar as ações do Estado em atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde. Para tanto, é necessária a qualificação da entidade, por decreto presidencial, bem como a pactuação de contrato de gestão, com claras definições de metas quantitativas e qualitativas para o desenvolvimento de uma parceria público-privada em projetos específicos e estratégicos. A governança plena do modelo é da administração pública, que promoverá o acompanhamento e a supervisão das metas pactuadas e dos resultados alcançados.

<sup>12</sup> A Lei da Terceirização, nº 13.429, de 31 de março de 2017, garantiu, entre outros aspectos, a terceirização irrestrita, inclusive das atividades-fim.

<sup>13</sup> Em 13 de julho de 2017, a Reforma Trabalhista foi sancionada. Dentre as principais mudanças em relação ao antigo texto de 1943, foram incluídas a flexibilização da jornada de trabalho, a introdução de novas modalidades de contratação, como o trabalho intermitente, e a disciplinação da gratuidade do processo trabalhista.

<sup>14</sup> A Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que posteriormente se transformou na Lei nº 13.415/2016, de 13 de fevereiro de 2017, instituiu a reforma do ensino médio. A justificativa do governo para a medida era tornar o ensino médio mais dinâmico e atrativo aos jovens, tendo em vista a alta evasão de estudantes entre 15 e 17 anos. Entretanto, tal medida, após implantada, gerou discussões por conta de relatos de alunos e professores que identificaram que ela acabou ofertando ao aluno uma formação cujo conteúdo não contempla o desenvolvimento crítico e cidadão da juventude, por haver a diminuição na grade curricular das disciplinas que levam a uma formação cidadã e humana. Além disso, professores passaram a ter que lecionar temas para os quais não têm formação adequada. Disciplinas básicas, como física, química e biologia, foram reduzidas e o conhecimento científico, em alguma medida, passou a ser substituído por bibliografia de autoajuda. Quem defende a revogação da reforma também afirma que, atendendo a interesses de grupos empresariais, ela incluiu a disciplina de educação financeira num modelo alienante e de adestramento, dentre outras questões. Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o PL 5230/23, proposto pelo governo federal, que redefine a Política Nacional de Ensino Médio no Brasil, sendo uma alternativa à reforma do ensino médio.

<sup>15</sup> O projeto tem por objetivo estabelecer regras para o professor sobre o que ele pode ou não falar dentro da sala de aula, para “evitar” uma possível doutrinação ideológica e política. A ideia do programa existe desde 2004 e foi criada pela sociedade civil organizada, que tem como proposta colocar um cartaz na parede de toda sala de aula, deixando claro quais são os deveres do professor. Alguns desses deveres incluem não demonstrar suas opiniões sobre qualquer que for o tema; não estimular os alunos a participarem de manifestações, atos públicos e passeatas e que a educação moral seja ensinada com base naquela que os pais dos alunos achem a mais correta. Quase 60 projetos de lei foram apresentados em

militarização de escolas públicas<sup>16</sup>, a educação domiciliar (*homeschooling*)<sup>17</sup> e a inserção do empreendedorismo como um tema de destaque no currículo escolar<sup>18</sup>.

É relevante perceber o contexto de grande investimento intervencionista sobre a educação, área capaz de garantir a transformação do sujeito e da sociedade e a instituição de algum modelo de nação. Para além disso, fica evidente um ataque frontal ao direito à educação emancipadora, que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, demonstrando que ela é um direito social que deve ser urgentemente freado e encarcerado. O interesse do grupo de Bolsonaro em aprisionar a educação remonta ao debate político-eleitoral travado no Brasil em 2018 e faz uso da alegórica estratégia do duplipensar: diante de um propalado caótico cenário educacional brasileiro, é imperativo “libertar” as escolas da doutrinação dos professores. Para isso, a proposta é que os militares – categoria profissional que, ao contrário dos professores, possui doutrina, devidamente registrada em documentos políticos doutrinários das Forças Armadas – sejam protagonistas do processo educacional e passem a coabitar as escolas.

Na ocasião das eleições, ganhou destaque a redefinição da expectativa de parte da população em relação às políticas públicas que visam a assegurar seus direitos constitucionais. Jair Bolsonaro saiu vencedor do pleito com um plano de intenções registrado em disperso programa de governo intitulado “O Caminho da Prosperidade”, em que pregava o rompimento

---

todo o país sob a influência do movimento. Analisando essas propostas e os documentos disponibilizados pela campanha, o Conselho Nacional de Direitos Humanos emitiu uma resolução em que repudiou todas as iniciativas do Escola sem Partido. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos tratou os projetos de lei promovidos pelo movimento como ameaças aos direitos humanos básicos. Vários desses projetos foram questionados devido a sua inconstitucionalidade pelo Ministério Público Federal (MPF), pela Advocacia-Geral da União (AGU) e pelo STF.

<sup>16</sup> Instituído pelo decreto nº 10.004, em 2019, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) visa à militarização dos espaços de ensino, implementando o modelo cívico-militar em escolas públicas de ensino regular. Com regras rígidas quanto às vestimentas, aparência e disciplina dos alunos, as escolas que aderiram ao programa passaram a ter militares reservas das Forças Armadas, policiais e bombeiros militares como monitores e gestores.

<sup>17</sup> A educação domiciliar é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola. O ex-presidente Jair Bolsonaro assinou, em abril de 2019, o PL que regulamentava a educação domiciliar no Brasil. A proposta visava criar regras para quem prefere educar os filhos em casa. O projeto não chegou a tramitar no Congresso Nacional e se transformar em lei. O PL alterava a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

<sup>18</sup> A presença de entidades privadas e filantrópicas na direção e na execução da educação pública acaba por promover prescrições gerenciais na (e por meio da) educação ofertada pelo Estado. Isso mostra que a atuação de sujeitos coletivos vinculados ao mercado nas instituições educativas públicas concebe esse espaço como profícuo não somente para a comercialização de cursos de formação docente, de plataformas de ensino e de materiais didático-pedagógicos, mas como lugar aprazível ao desenvolvimento de valores, comportamentos e competências que favoreçam uma formação particular, articulada a anseios empresariais.

com “tudo aquilo que nos jogou em uma crise ética, moral” (O Caminho, 2018, não paginado), além de afirmar que, quebrado o atual ciclo, com o fim de crimes e de “ideologias perversas”, o país teria estabilidade, riqueza e oportunidades.

Entre os desafios urgentes apontados, a educação foi definida no programa como “à beira do colapso” e a linha de ação proposta indicou um “salto de qualidade” nos segmentos infantil, básico e técnico, a partir do fim da “doutrinação”. A falência da educação foi o mote escolhido pela campanha que se opunha aos últimos governos do país por meio de afirmações sensacionalistas, com pouco rigor científico e escassa apresentação de dados, como afirmar que o montante de recursos gastos não seria compatível com o nosso “péssimo desempenho educacional” e usar o trocadilho “Gastamos como os melhores! Educamos como os piores!”, acompanhado de algumas informações sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Empossado no cargo, o presidente iniciou a ingerência autoritária na educação ao editar, em seu primeiro dia de atuação, o Decreto 9.665 de 02/01/2019, por meio do qual criou, na nova estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica. Com isso, o setor assumiu a competência de “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital” (Brasil, 2019, p. 9).

Sob a responsabilidade da nova subsecretaria, ficaram a criação e a coordenação de “programas didático-pedagógicos e de gestão que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional” (Brasil, 2019, p. 10), tendo como base o modelo de “escola de alto nível” dos colégios militares do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares. De acordo com o Decreto, a adesão ao modelo deveria ser promovida progressivamente nas “escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (Brasil, 2019, p. 10).

Desse modo, o Pecim, estabelecido pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, concretizou uma parceria entre o MEC e o Ministério da Defesa em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal. Seu objetivo seria “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas por meio da atuação de militares no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuariam responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico. A meta do programa seria que, até 2023, 216 Escolas Cívico-Militares (Ecim) fossem implantadas no país, à ordem de 54 por ano, o que

coloca a militarização das escolas como parte de um projeto amplo de poder, que caminharia para uma nação militarizada e violentada em sua democracia para que, assim, fossem conservados, sem questionamentos, os privilégios e os poderes ilegítimos.

Em setembro de 2022, o MEC contabilizava 202 escolas participantes do programa e quatorze em processo de formalização, compreendendo todos os estados da federação, entre unidades estaduais e municipais<sup>19</sup>. Afora o Pecim, criado no início do governo Bolsonaro, mais recente investida de encarceramento da educação, importa registrar que, dentre variações de modelos que passam por escolas de educação básica militares federais, militares e militarizadas estaduais, militarizadas municipais e privadas de doutrinas militares, o Brasil remonta ao ano de 1889, sob o governo central de Dom Pedro II, a criação da primeira instituição de educação de ensino básico militar: o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Minas Gerais inicia a criação de uma rede de colégios militares estaduais em 1949, com a criação do Colégio Tiradentes Argentino Madeira, primeira escola militar estadual do país, em Belo Horizonte. Na década de 1980, tem-se a criação da primeira unidade de uma rede de escolas privadas, administrada e mantida por uma associação formada por policiais militares de São Paulo, que adota uma política pedagógica inspirada nos valores militares. Por sua vez, a militarização de escolas públicas, ou seja, a entrega da gestão de escolas civis de redes estaduais ou municipais a corporações militares e/ou às secretarias de Segurança Pública, foi registrada pela primeira vez em 1990, no Mato Grosso (Santos, 2020).

Portanto, a trajetória de ascensão de escolas de diferentes configurações militares no país aponta para um processo de militarização da educação básica antigo, amplo e acolhido pelos mais diversos matizes ideológicos de partidos políticos. O primeiro semestre de 2023 evidenciou esse caráter suprapartidário da militarização das escolas, uma vez que a equipe do terceiro mandato do presidente Lula<sup>20</sup>, que sucedeu a Bolsonaro após a formação de uma frente

---

<sup>19</sup> Em resposta à crescente implementação de escolas cívico-militares em estados e municípios brasileiros, que ganhou força com a criação do Pecim, foi criada, em 2019, a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (RePME), movimento institucionalizado que reúne docentes das diferentes redes e níveis da educação, pesquisadores(as) e ativistas que se dedicam a pesquisar os processos de militarização da educação no Brasil, as relações com a democracia e seus desdobramentos na construção de valores morais e sociais em crianças, adolescentes, jovens e adultos nos diferentes espaços da vida social e, em especial, nas instituições educativas. A comunicação e a atuação da rede ocorrem principalmente por meio de artigos, notícias e através do seu canal no YouTube, <https://www.youtube.com/@redenacionaldemilitarizaca8381/streams>.

<sup>20</sup> Luiz Inácio Lula da Silva nasceu em 27 de outubro de 1945 na cidade de Garanhuns, interior de Pernambuco. Em 1952, sua mãe e os oito filhos migraram para São Paulo, fugindo da seca e da fome. Tornou-se metalúrgico, quando começou a ter contato com o movimento sindical. Em 1975, foi eleito presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, sendo reeleito em 1978. A ditadura militar havia proibido a realização de greves operárias, mas elas começaram a ocorrer

ampla em defesa da democracia, demorou a se manifestar e a reagir aos clamores de pesquisadores e entidades ligadas à educação que pediam a revogação do Pecim, apontando ilegalidades no modelo que ferem a gestão democrática enquanto princípio básico do ensino público.

Já com o MEC sob o comando de Camilo Santana<sup>21</sup>, escolas públicas do país continuaram aderindo ao programa, que só foi revogado em 19 de julho de 2023. Segundo o

---

pelo país afora. A repressão policial a um movimento grevista dos metalúrgicos e a quase inexistência de políticos que representassem os interesses dos trabalhadores no Congresso Nacional fez com que o líder sindical pensasse pela primeira vez em criar o Partido dos Trabalhadores (PT). Em 10 de fevereiro de 1980, ele fundou o partido, juntamente com outros sindicalistas, intelectuais, políticos, lideranças rurais, religiosos e representantes de movimentos sociais. Em 1980, nova greve dos metalúrgicos provocou a intervenção do Governo Federal no sindicato e a prisão de Lula e de outros dirigentes, com base na Lei de Segurança Nacional. Seu partido lançou Lula para disputar a Presidência da República em 1989, após 29 anos sem eleição direta para o cargo no país. Perdeu a disputa, no segundo turno, por pequena diferença de votos. Dois anos depois, o candidato vitorioso, Fernando Collor de Mello, sofreria impeachment, por corrupção. Nas duas eleições seguintes, em 1994 e 1998, Lula voltou a se candidatar a presidente da República, sendo derrotado em ambas por Fernando Henrique Cardoso. Em 27 de outubro de 2002, aos 57 anos de idade, Luiz Inácio Lula da Silva foi pela primeira vez eleito Presidente da República Federativa do Brasil, com quase 53 milhões de votos. O primeiro mandato do presidente Lula preparou o país para o crescimento econômico, com importantes avanços sociais e significativa melhoria na distribuição de renda. Isso aconteceu, sobretudo, graças à política de valorização do salário mínimo, geração recorde de empregos e programas de distribuição de renda, a exemplo do Bolsa Família. Em 29 de outubro de 2006, foi reeleito presidente da República com mais de 58 milhões de votos, até então a maior votação da história do Brasil. Em 2014, começava a Operação Lava-Jato na Justiça Federal do Paraná, marcada por uma perseguição política, jurídica e midiática a Lula. Em julho de 2016, Lula foi tornado réu no âmbito da Lava-Jato. Em 3 de fevereiro de 2017, sofreu duro golpe com o falecimento da esposa Marisa Leticia Lula da Silva, mãe de quatro dos seus cinco filhos, com quem havia se casado em 1974. Em julho do mesmo ano, o ex-presidente foi condenado em primeira instância. Em janeiro de 2018, quando já se preparava para a campanha presidencial, na qual largaria como favorito com ampla vantagem, Lula foi julgado culpado em segunda instância, tornando-se inelegível. Em 7 de abril de 2018, com a prisão decretada por Moro, o ex-presidente entregou-se à PF. A sentença de Lula foi anulada pelo STF por incompetência, uma vez que os casos jamais deveriam ter sido julgados em Curitiba, e pela comprovada parcialidade do juiz Sergio Moro. Seus direitos políticos foram reconquistados em março de 2021, com a anulação de todas as condenações proferidas por Moro. Na campanha presidencial de 2022, Lula construiu uma ampla rede de apoios, reunindo personalidades e políticos dos mais diversos partidos em torno de sua candidatura, tendo como vice Geraldo Alckmin, contra quem havia disputado a eleição de 2006. Ao fim de uma acirrada disputada eleitoral, tornou-se o primeiro brasileiro a ocupar três vezes a Presidência da República pela soberana vontade popular.

<sup>21</sup> Camilo Sobreira de Santana (Crato/CE, 03 de junho de 1968) é um engenheiro agrônomo, professor e político brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), servidor público federal concursado, Camilo ocupou de 2003 a 2004 o cargo de superintendente do Ibama no Ceará. Em 2006, assumiu a Secretaria do Desenvolvimento Agrário do Estado. Foi eleito deputado estadual em 2010, tendo sido o mais votado. Em 2012, se tornou secretário das Cidades do governo Cid Gomes. Nas eleições de 2014, disputou o governo do Ceará e foi eleito com 53,35% dos votos. Em 2018, diante da grande aprovação popular de sua gestão, que promoveu a inclusão social e a redução da desigualdade social no estado, ele foi reeleito no primeiro turno com quase 80% dos votos. Durante os oito anos de governo petista no Ceará, a educação pública, que há décadas já se destaca como uma das melhores do país, continuou sendo uma prioridade através da implementação de novos programas e ações, como a universalização do tempo integral no ensino fundamental em todas as escolas públicas dos 184 municípios cearenses. É,

Decreto 11.611, o MEC estabeleceria plano de transição com vistas ao encerramento das atividades reguladas pelo Decreto nº 10.004, de 2019, por meio de pactuação realizada com as secretarias dos estados, do Distrito Federal e dos municípios responsáveis pelas escolas vinculadas ao Pecim. Como reação ao decreto, imediatamente, vários governadores se manifestaram publicamente assumindo a responsabilidade estadual pela manutenção e ampliação dos variados matizes de programas militares nas escolas.

Com a ascensão do grupo político de Bolsonaro ao poder, tem-se, portanto, um inédito cenário na história do país, que, em curto espaço temporal, sofreu transformações expressivas na política econômica, social, educacional e, sobretudo, na (des)construção do Estado. Essa complexa conjuntura, por óbvio, fez com que ações e programas do governo ou mesmo projetos motivados por ele figurassem como objeto de pesquisas científicas nas mais diversas áreas do conhecimento.

No caso desta pesquisa, toma-se como objeto de análise o “Projeto de Nação: o Brasil em 2035” (2022) (doravante, “Projeto de Nação”), proposta criada através de uma parceria entre Instituto Sagres<sup>22</sup>, Instituto General Villas Boas (IGVB)<sup>23</sup> e Instituto Federalista<sup>24</sup>. Segundo a apresentação do projeto, seu objetivo é oferecer ao Estado condições de exercer uma

---

desde 2023, o ministro da Educação do Brasil do governo Lula e licenciado senador da República pelo Ceará.

<sup>22</sup> De acordo com o seu site, o Instituto Sagres: Política e Gestão Estratégica Aplicadas é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que tem por finalidade promover estudos e pesquisas, desenvolvimento de soluções tecnológicas, produção e divulgação de informações e conhecimentos técnicos e científicos, bem como eventos, consultorias, capacitação, desenvolvimento e treinamento, em suas áreas de conhecimento. Desenvolve suas atividades por intermédio da execução direta de projetos, programas ou planos de ação, bem como da prestação de serviços a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos públicos e privados que atuam em áreas afins. Está qualificado como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), nos termos da Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, conforme despacho da Secretaria Nacional de Justiça, publicado no Diário Oficial de 15 de agosto de 2006 (Sagres, 2024).

<sup>23</sup> De acordo com o seu site, o IGVB foi inspirado pelo desejo de se lançar um olhar sobre a história do Brasil e do seu povo, buscando caminhos que contribuam para o nosso crescimento como Nação e para o alcance das aspirações mais profundas e mais caras ao país. Apresenta como missão elaborar e apoiar estratégias de interesse nacional nos campos do desenvolvimento econômico e social, civismo e cultura, segurança e defesa do Brasil, para o progresso e qualidade de vida do cidadão (Villas Boas, 2024).

<sup>24</sup> De acordo com o seu site, o Instituto Federalista, fundado em 2005, objetiva atuar na difusão do federalismo, por meio de um grupo de militantes das ideias federalistas, promovendo uma mudança de mentalidade na população brasileira de modo que resgate as suas raízes democráticas originárias, concretizada no autogoverno das primeiras cidades fundadas no Brasil e em sua antiga estrutura “federal” existente nos primeiros séculos da formação da nacionalidade brasileira, e influenciando, dessa forma, na estruturação de um estado federal. A entidade busca a formulação teórica, a formação adequada de especialistas em federalismo, a difusão por todos os meios possíveis e o auxílio técnico a todas as entidades privadas, públicas ou estatais que necessitam dos seus conhecimentos, na forma de consultoria e assessoria. (Federalista, 2024).

competente gestão estratégica, ambicionando, assim, traçar rumos, objetivos e diretrizes para a elaboração de políticas públicas que permitam garantir a “felicidade” do povo brasileiro, por meio do desenvolvimento responsável e contínuo do país, da efetiva segurança nacional, da paz e do bem-estar social.

Para justificar a elaboração do projeto, o Instituto Federalista faz alguns apontamentos que implicam na delimitação deste estudo: uma explícita crítica à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF-1988) e uma suposta vinculação ao governo do presidente que assume em 2019. A relação com o Estado pode ser aludida tanto por conta do período em que o documento ganha aceitação e é desenvolvido quanto por ações do governo que estão perfeitamente alinhadas ao projeto. Além disso, uma das instituições responsáveis pelo projeto, o IGVB, leva o nome de seu fundador<sup>25</sup>, que foi assessor do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República durante o governo Bolsonaro. Segundo o Instituto Federalista,

pode ser que o referido projeto possa ser pressentido pelo povo simples, embora este não consiga articular pensamentos para traçar as linhas mestras do caminho da prosperidade material e espiritual futuras. As aspirações nacionais, se não estiverem plantadas no coração de cada brasileiro, pelo menos como uma semente à espera das condições propícias para a germinação, terão poucas forças para vencer as dificuldades sempre presentes em tal empreitada. Assim, cabe aos cidadãos capazes de ler e interpretar tais aspirações, diagnosticar os problemas e aponta (*sic*) as prováveis soluções, os fatores favoráveis e desfavoráveis, bem como portadores de capacidades de comunicar de maneira simples para os homens simples, e rebuscada para aqueles que exigem explicações técnicas de nível mais elevado, o dever de trabalhar em conjunto para elaborar um projeto tão importante quanto necessário. Foi pensando nisso que o Instituto Federalista há mais de uma década começou a pensar em como elaborar um projeto de nação para o Brasil. Na verdade, esse desejo já nasceu com a fundação do Movimento Federalista, em 1991, por Thomas Korontai. Naquele momento, em que os brasileiros lutavam com gigantescas dificuldades herdadas das décadas anteriores, momento em que a Constituição Federal promulgada em 1989, e erroneamente apelidada de “cidadã”, e que presidentes e ministros da economia literalmente brincavam com as finanças nacionais, espancando a dignidade das famílias e irresponsavelmente levando milhares ao desespero devido ao sequestro ilegal de suas reservas econômicas, é que o fundador do movimento reforçou sua disposição de trabalhar pela alteração daquela situação absurda. Obviamente, a não ser em condições excepcionais, uma pessoa sozinha pouco consegue fazer, mas ele acreditou no poder das ideias e seguiu em frente, fazendo o que estava ao seu alcance. Na fundação do Instituto Federalista, em 2005, essa ideia já estava mais consolidada, mas ainda faltavam os meios materiais e intelectuais para tarefas desta envergadura. Somente no ano de 2019 é que o Projeto de Nação começou a adquirir forma quando o Instituto Federalista encontrou entidades de alto nível

---

<sup>25</sup> Eduardo Dias da Costa Villas Bôas GCOMM (Cruz Alta, 7 de novembro de 1951) é um general do Exército. Foi o Comandante do Exército Brasileiro de 5 de fevereiro de 2015 até 11 de janeiro de 2019.

para realizar parcerias. Na metade de 2019 o Federalista firmou parceria específica para a elaboração do projeto com o Instituto Sagres, cuja sede é Brasília/DF, o qual, há algum tempo também planejava realizar atividades que conduzissem à elaboração de um projeto de nação (Instituto Federalista, 2020, site).

Ao afirmar que a denominação “cidadã” não é adequada à CF-1988, os criadores desse plano de construção de uma nova nação concebem que os direitos que o texto garante à sociedade, da forma como estão colocados, não seriam capazes de promover cidadania, ansiando, dessa forma, por um “aprimoramento”, uma “revisão” das garantias da Carta Magna para o povo brasileiro. Assim, a fim de resolver o problema, um grupo de “cidadãos capazes” resolve “ler e interpretar tais aspirações” para executar a empreitada, excluindo o “povo simples”, que historicamente não é reconhecido como sujeito de direitos no Brasil. Dessa forma, o “Projeto de Nação”, objeto desta pesquisa, já nasce alicerçado em uma ideia contraditória que aponta indícios de dissimulação da real intenção de seus idealizadores.

Considerando este estudo que ora se apresenta, nas suas fases em que aconteceram a elaboração de um protocolo de pesquisa e seus respectivos procedimentos, importa apresentar as embrionárias etapas de decisão pessoal do pesquisador acerca da escolha do tema e da formulação do problema. Dado o caráter íntimo de interpretação do que vive o pesquisador de acordo com a sua realidade e/ou necessidade, a partir deste ponto, muda-se o foco narrativo desta introdução, a fim de unir as pontas do breve contexto político apresentado e da opção pelo tema desta pesquisa.

“Winston deixou os braços caírem ao lado do corpo e aos poucos recuperou o ar nos pulmões. Sua mente deslizou para o mundo labiríntico do duplipensar. Saber e não saber, estar consciente da verdade completa enquanto contava mentiras cuidadosamente construídas” (Orwell, 2009, p. 50). O trecho de 1984 apresenta seu protagonista revolucionário em um momento de reflexão em seu trabalho. Ele era um dos funcionários do Ministério da Verdade responsáveis pela propaganda e revisão do passado, tendo como função reescrever os jornais e documentos antigos de modo a apoiar o partido no poder. Entretanto, por diversas ocasiões, o trecho serviria à narração de minha vida profissional. Assim como Winston, já perdi o ar por vivenciar, conscientemente, as contradições da lógica do duplipensar no dia a dia do meu ambiente de trabalho.

Poderia reescrever o trecho recordando que, *testemunha do absurdo, respirei fundo após o espanto pela fala racista e antiética do tenente à frente da sala de ensino médio em que lecionava uma aula de literatura brasileira. Ao solicitar minha concordância para uma*

*reprimenda que ele impunha à turma, enquanto eu aguardava sua saída para continuar a aula que havia sido interrompida, minha mente deslizou para o mundo labiríntico do duplipensar. Saber e não saber, estar consciente da verdade completa enquanto contava uma mentira cuidadosamente construída, balançando a cabeça em aquiescência por não conseguir balbuciar qualquer palavra diante do disparate. Ele acabara de comparar o corte de cabelo de alunos de uma escola pública estadual presente no mesmo bairro do colégio ao de bandidos. A fim de lembrar a turma da próxima inspeção de corte de cabelo, naquela semana, o tenente afirma ver, quando está chegando para trabalhar, alunos da outra escola, a qual cita nominalmente, e não saber se estão indo estudar ou roubar, já que “usam moicano, black power, riscos desenhados na sobrancelha e brincos, **né, professor?**”.*

Sou professor de Língua Portuguesa, Literatura e Redação de uma rede estadual de escolas da polícia militar. Nunca houve planejamento da minha parte em ingressar na instituição. O acaso fez com que a necessidade de deixar quase dez anos de magistério na rede pública estadual, na qual lecionei e geri com vínculo precário de trabalho que se encerrava, coincidissem com a publicação de um edital de concurso público para a rede de escolas militares do estado, com vagas na minha área e para a minha cidade. Por ignorar completamente aquele modelo de escola até o momento, cheguei a imaginá-la como um ambiente de trabalho ideal, sem as dificuldades a que estava acostumado nas outras escolas que conhecia, desconsiderando que novas agruras me aguardavam. Pensei que aquela seria uma excelente oportunidade, para além de não ficar desempregado, de não vivenciar mais os problemas disciplinares e comportamentais, que começavam com alunos e se estendiam aos seus familiares, crescentes nos últimos anos em que fui diretor de uma escola estadual na periferia de minha cidade.

Destaco que as pesquisas acadêmicas nesta rede de escolas militares em que leciono são extremamente controladas, sendo autorizadas apenas quando não são entendidas como um trabalho que nega a imagem da instituição de acordo com os valores e a ideologia militar. Consta em seu regimento escolar, dentre as atribuições do corpo docente, o seguinte inciso: “solicitar a autorização do Comandante da unidade [...] para a utilização e divulgação, em pesquisas e estudos externos [...], de documentos e normas do Sistema de Ensino”.

Dessa forma, as pesquisas autorizadas, com colaboração dos comandos, e disponíveis para a consulta pública desenvolvidas na rede e em outras escolas de diferentes matizes militares brasileiros são, majoritariamente, de professores que atuam nessas escolas e que aplicam estudos de caso em suas áreas do conhecimento. Nessa situação, pelo controladíssimo *lôcus* de pesquisa escolhido pelo professor, que não representa, por distintas razões, a educação pública do país, esses textos acabam assumindo o formato de verdadeiras odes às instituições,

uma exaltação em formato acadêmico que auxilia na construção da validação do que enunciam os textos. Esses escritos, por fim, terminam por influenciar a opinião pública em favor de modelos de escola que dialoguem com o militarismo.

Assim, como integrante do corpo docente da instituição, compelido ao cumprimento do seu regimento, e ciente de que uma pesquisa científica não se reduz a um discurso dualista que, ao cabo, definiria um objeto como “bom” ou como “ruim”, faço a opção metodológica por não mencionar nominalmente a rede e não a tomar como objeto de estudo. Sua presença nesta introdução serve exclusivamente para falar de mim, no que a escola militar me constitui diariamente como profissional, como pessoa e como pesquisador, a fim de que evidencie o lugar de onde falo e os atravessamentos que cruzam o meu caminho e interferem na composição deste estudo. Na análise do “Projeto de Nação”, empreendida no Capítulo 6, vivências do/no trabalho que me constituem como professor-pesquisador interessado em descortinar as significações de um macroprojeto de país construído, dentre outras maneiras, por meio de uma escola pública sob intervenção militar, servirão à interpretação crítica do documento.

Inicialmente, recorro que, em 2016, ao chegar naquele ambiente tão fechado e tão desconhecido de quem não faz parte dele, senti desmedido estranhamento que só fez crescer com o passar dos anos, com destaque para o assombro de, no início de 2019, tomar ciência da nova política pública do recém-empossado governo Bolsonaro na área da educação: promover e fomentar a adoção de escolas cívico-militares nas redes municipais, estaduais e distrital, tendo como um dos guias modelares a rede de colégios em que atuo. A expectativa do governo era militarizar as escolas públicas em larga escala no país até o final de seu mandato; entrar forçosamente com militares em escolas civis para conter uma dita doutrinação de professores, combater a violência escolar e aumentar o rendimento de alunos que não optaram por estudar em uma escola com doutrina, valores e regimento militares. Eis o universo labiríntico do duplipensar, eis os núcleos das assertivas mencionadas que invalidam um ao outro: militar e escola. Eis a contradição. Minha experiência já atestava a essa altura que, para além de todas as outras contradições da militarização da educação, o bom rendimento escolar geral das escolas militares ou militarizadas, quando há, acontece apesar da atuação dos militares e não em decorrência dela.

A partir de então, tal qual Winston, em “1984”, ousou cometer o “crimepensar” e expressar sua individualidade num diário, ficando vulnerável diante da “Polícia do Pensamento” por se arriscar a refletir e por registrar sua contrariedade ao “Grande Irmão”, em ato decisivo, resolvo marcar graficamente o papel. Com a mesma sensação de total desamparo que acomete Winston no início da escrita, busco, fazendo uso de minha experiência, reconhecer

a grandeza de problematizar um projeto de país que passa pelo controle de mentes e corpos, alcançado por estratégias como a militarização das escolas, para que possa ser construído. Assim, sigo dominando o pânico em que me afundo por vezes, durante uma escrita que precisa romper o controle da realidade que habito, que necessita ser corajosa por desafiar o duplipensamento a que constantemente me adapto a fim de que ele não consiga tirar de mim a capacidade de enxergar, de ser consciente, de ser crítico.

Esta pesquisa parte, pois, da hipótese de que o “Projeto de Nação”, formulado pela parceria entre Instituto Sagres, Instituto Federalista e IGVB, é construído sobre as bases ideológicas defendidas por um espectro político de extrema direita que une em torno da figura de Bolsonaro e tem como principal finalidade orientar o governo na direção da contenção de mentes e corpos dos sujeitos, visando a uma concentração absoluta do poder que possibilitaria um regime de subversão da ordem política do Estado. A militarização das escolas, apontada como uma das diretrizes para o ensino básico no “Projeto de Nação” e tida como uma das principais políticas públicas do governo Bolsonaro para a área, é aqui entendida como apenas uma das formas de encarcerar um importante processo educativo, que é o institucionalizado, a fim de agir sobre os sujeitos que estão implicados na escola, difundindo o pensamento político conservador e extremista.

A intervenção militar nas escolas, entendida por meio da histórica relação entre militares e política, tratada no Capítulo 2, ganha relevância por sua capilaridade no território nacional e, por consequência, pela proporção do impacto que pode causar na sociedade brasileira: com uma população estimada, no ano de 2022, em 203.080.756 habitantes (IBGE, 2022), o Brasil possuía, no mesmo período, um total de 47.382.074 matrículas e 2.315.616 docentes na educação básica em todo o território nacional (Inep, 2022). Dessa forma, 25% da população brasileira, um quantitativo superior aos habitantes da Espanha, está diretamente implicada na escola básica do país, acrescida a relação indireta que esses sujeitos promovem entre a instituição e a família, dilatando ainda mais a amplitude atingida pela formação ofertada por essas escolas.

Ao sitiar as escolas públicas, intervir na atuação docente e reescrever seu currículo, os proponentes e apoiadores do “Projeto de Nação” pretendem uma sociedade (des)educada para que referende a reinterpretação e posterior reescrita dos tão atacados direitos constitucionais. Concebe-se, assim, um contexto de silenciamento e amordaçamento da população mais vulnerável, que impediria e conteria avanços procedentes da lei fundamental e conservaria uma estrutura de poder erigida na desigualdade, no racismo, no machismo e no capacitismo. Os

direitos seriam reconfigurados em privilégios, gerando a negação da construção de uma sociedade democrática. A militarização da educação seria, dessa forma, um dos caminhos para se chegar, nessa escola pretendida, à higienização dos conteúdos e das formas – do que é ensinado, de como se ensina, de quem ensina, de como, o que e quem aprende -, como fica perceptível na apresentação do “Projeto de Nação”, quando, escrito como uma projeção do futuro, no ano de 2035, exaltam-se os resultados gerais alcançados pela aplicação das diretrizes político-estratégicas para o atingimento dos objetivos nacionais, ambos definidos pelo documento.

Boa parte desses resultados pode ser creditada ao aperfeiçoamento do modelo de educação, pública e privada, como será mais adiante descrito. Os currículos foram “desideologizados” e hoje são constituídos por avançados conteúdos teóricos e práticos, inclusive no campo social, reforçando valores morais, éticos e cívicos e contribuindo para o progressivo surgimento de lideranças positivas e transformadoras (Sagres, 2022a, p. 12).

Portanto, o objetivo principal da pesquisa é investigar, por meio da linguagem, as propostas do “Projeto de Nação” para a educação escolarizada do país, analisando seu texto como uma atividade social de sujeitos, portadora de significações. O método utilizado na análise, conforme detalhado no Capítulo 5, concebe que o procedimento precisa partir das atividades sociais para as atividades de linguagem, permitindo, assim, conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (Bronckart, 1999, p. 13). A apreciação do texto partirá da observação das condições de sua produção para então chegar à sua arquitetura interna, de onde serão retirados os dados para categorização.

Por fim, importa salientar que, para orientar a construção do distópico Brasil de 2035, o texto em pauta se contrapõe ao texto da CF-1988. O duplipensar de Orwell, em “1984”, continuaria metaforizando o futuro assim como, alegoricamente, se fez constante no governo Bolsonaro. O “Projeto de Nação”, pormenorizado no Capítulo 4 desta tese, é construído sob a premissa de que o texto constitucional não cumpriria a sua função de estabelecer um Estado Democrático de Direito<sup>26</sup>, designado a garantir o exercício dos valores supremos de uma

---

<sup>26</sup> O Estado Democrático de Direito traz como características básicas a submissão às leis, a divisão de funções estatais, bem como o enunciado e a garantia dos direitos individuais, mas busca, sobretudo, a justiça social e a autêntica participação democrática do povo em seu processo político, respeitando sempre as diferenças estruturais existentes entre as pessoas, tais como etnias, diferentes crenças e cultura, situação social etc. O Estado Democrático de Direito vem calcado não apenas na obediência em

sociedade: os direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. Em contrapartida, ele seria promotor de desigualdade, opressão, falta de liberdade, sofrimento e autoritarismo. Por isso, o projeto salvacionista se propõe a “identificar ameaças e oportunidades e propor medidas para a construção do melhor futuro possível” (Sagres, 2022a, p. 9) para a nação.

Assim, esta pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) se desdobrará ainda em outros seis capítulos além deste, que se propõem, respectivamente, a: (2) debater o histórico interesse militar pela educação no Brasil; (3) montar o arcabouço legal acerca da educação escolarizada no país, partindo da CF-1988 e passando por outras importantes normativas infraconstitucionais relacionadas a esse direito social; (4) discutir o “Projeto de Nação”, a partir do seu contexto de produção e das suas proposições; (5) abordar a metodologia de pesquisa, que servirá à análise das significações do projeto de educação encontradas no “Projeto de Nação” como parte propulsora de um amplo projeto de negação da construção de uma sociedade democrática; (6) empreender a análise do programa de educação idealizado pelo “Projeto de Nação”; (7) apresentar as considerações finais do estudo desenvolvido. A seguir, no Capítulo 2, destacam-se a intrincada trama que enreda política e militares, além do interesse que os motiva a ocuparem as escolas e tomarem para si a educação do país.

---

seu âmbito de atuação à legalidade, mas também e principalmente, na existência da necessidade de legitimidade de suas decisões, legitimidade esta que só é alcançada quando respaldada pela vontade do povo, o que se dá mediante a participação na formação da vontade estatal, individualmente, ou por meio de organizações sociais ou profissionais. Isto porque é a participação que proporciona à população a oportunidade de manifestar livremente, sem restrições, sua própria vontade.

## 2 OS MILITARES NA DISPUTA PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O verdadeiro poder, o poder pelo qual precisamos lutar noite e dia, não é o poder sobre as coisas, mas sobre os homens – fez uma pausa, e por um momento assumiu novamente seu ar de professor questionando um aluno promissor: - Como um homem pode afirmar seu poder sobre o outro, Winston? Winston pensou. – Fazendo-o sofrer – respondeu. – Exatamente. Fazendo-o sofrer. Obediência não é suficiente. Se não estiver sofrendo, como se pode ter certeza de que ele está obedecendo à sua vontade, e não à dele? O poder está em infligir dor e humilhação. O poder está em desmontar as mentes humanas e remontá-las na forma que se desejar (Orwell, 2021, p. 419).

O Brasil contemporâneo vivenciou o exponencial crescimento de um sentimento antissistema e, principalmente, antipolítico, a partir de uma massiva rejeição dos partidos e da política tradicional pela população, que acabou eclodindo no rompimento da normalidade institucional. Logo após as eleições de 2014, o governo eleito passou a sofrer sistemática sabotagem da oposição no Congresso, inviabilizando-o por meio da criação de uma grave crise fiscal, arquitetada por meio das chamadas “pautas-bomba”, que geravam aumento de gastos e redução de receitas, e da rejeição de projetos decisivos para a estabilidade econômica do país. A associação de alguns grupos que compartilhavam os interesses derrotados nas eleições, objetivando a descredibilização do governo e o golpe de Estado, engendrou a crise política que falseou um vácuo de poder para o qual os militares prontamente também se apresentaram, oferecendo-se como tutores das instituições, assim como vêm se colocando desde a modernização do Exército a partir da proclamação da República, em 1889. Ao se colocarem como fiadores dos poderes constitucionais, as Forças Armadas acabam por avançar sobre todos os direitos sociais fundamentais, dentre eles, a educação.

A compreensão diacrônica do concurso pela educação do país empreendido pelos militares exige duas análises que se antepõem à efetiva tentativa contemporânea de intervenção nas escolas: um recuo temporal que demonstre a histórica politização das Forças Armadas, de tal modo que se chegou a um período de efetivo Estado militar brasileiro, e uma reflexão acerca do conteúdo ideológico da formação dos quadros militares do país. Isso porque, ao se tornar parte da atividade política e assumir as motivações de ação do Estado, as Forças Armadas precisam, por meio da habilidade ou da força armada, equilibrar a adoção de princípios universais a interesses particulares do grupo que a mobiliza. Na união desses opostos, manifesta-se a ideologia (Konder, 2001), da qual emerge a crença entre os militares de que o seu ponto de vista é o mais adequado às necessidades da população, impulsionando-os, assim,

ao desejo do exercício pleno do poder intervencionista em todas as áreas das atividades humanas do país.

Acerca da centralidade da educação na perspectiva das ações para a consolidação de um espírito nacional, adotadas quando os militares passam de uma condição subordinada para o centro da política brasileira, Germano (2008) defende que

o exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles de cunho autoritário e ditatorial, é a ideologia. Daí a necessidade de formação das almas, sobretudo através da educação, tendo o Exército como educador do povo (p. 315).

A fim de se chegar à compreensão do discurso produzido pelos militares acerca dessa educação que visa à “formação das almas”, esta análise parte de um quadro teórico geral apresentado pela literatura política que enuncia diferentes interpretações acerca da dinâmica histórica que envolve as relações de poder político entre civis e militares, marcadas, em maior ou menor grau, por conflitos e cooperações desde a independência do Brasil. Dentre as mais relevantes, destacam-se (1) a de Coelho (1976), que aponta duas possíveis naturezas: (a) instrumental, na qual as organizações militares serviriam a classes dominantes ou se apresentariam como instrumento moderador da política, orientadas pela opinião pública, e (b) organizacional, em que os militares gozariam de certa autonomia do ambiente social no estabelecimento de objetivos e interesses próprios; (2) e a de Brigagão e Proença (2007), que se conforma à concepção de Coelho (1976), embora as perspectivas sejam mais ampliadas: (a) instrumental, (i) na ótica de salvaguarda da nação, em razão de sua superioridade moral, (ii) de um poder moderador, que equilibraria os demais poderes em favor da nação e (iii) de representante da classe dominante e das elites, e (b) organizacional, (i) na visão de um partido político estruturado por valores e interesses próprios e (ii) de um genuíno ator político que defende seus interesses institucionais. Os autores também se unem na regular perspectiva das Forças Armadas profissionalizadas, que atuam na defesa nacional.

À vista disso, a análise empenhada neste capítulo se ancora na concepção de que as Forças Armadas não operam isoladamente, atuando em consonância às forças sociais do país. Além disso, ao considerar a natureza instrumental da participação política dos militares, utiliza-se do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico em algumas categorias do

pensamento de Karl Marx<sup>27</sup> como Estado, classe, sociedade, relações civis e militares e conciliação. Nesse sentido, a defesa dos interesses de uma elite dominante capitalista empreendida pelos militares, numa trama em que se enredam Forças Armadas e Estado, é apresentada por Meirelles (Cunha *et al.*, 2018), por meio de uma reflexão sobre a perenidade das forças de defesa embasada pelo conceito marxista da luta de classes: “Serão as Forças Armadas eternas? Naturalmente que não, se extinguirão com o fim do Estado nacional quando o ser humano superar os seus conflitos e pelo surgimento da sociedade sem classes, sociedade humanizada” (p. 136).

As Forças Armadas operam, portanto, como instrumentos coercitivos que visam à imposição à sociedade dos objetivos do Estado, os quais são cuidadosamente atrelados aos interesses de um grupo hegemônico dominante e levados a compor, por conseguinte, em forma de ideologia, as bases da instrução militar, que, oportunamente, poderá compor o alicerce de uma educação básica em regime de exceção, que desconsidere parte ou todo o arcabouço legal construído sobre o tema. Outrossim, a investigação se firma na premissa de que essa ingerência das Forças Armadas sobre a política nacional passou por momentos de maior ou menor vigor na história, embora nunca tenha deixado de existir, conforme atesta Amorim Neto:

tivemos o “civilismo” que caracterizou três quartos do período imperial, a implantação da República por um golpe militar seguida por cinco anos de presidentes militares, o tenentismo na década de 1920, o papel decisivo dos militares na queda da Primeira República e como pilar político do Estado Novo (1937-1945), o golpe militar que apeou Getúlio Vargas do poder em 1945, as várias quarteladas, pronunciamentos e tentativas de golpe a partir de 1946 e o golpe de março de 1964. No rastro da transição democrática iniciada em meados da década de 1970, a balança de poder político entre civis e militares passou a pender favoravelmente para os primeiros. Em 1985, o Brasil transita para a democracia, implicando uma perda substancial de poder e influência por parte da caserna. Em 1999, cria-se o Ministério da Defesa, a ser liderado por um civil, dissolvendo-se os antigos Ministérios do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Ao longo dos primeiros 15 anos do século XXI, o poder e a influência das Forças Armadas continuam a cair até a remoção de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência em maio de 2016, seguidas pela eleição de Jair Bolsonaro, capitão reformado do Exército, em

---

<sup>27</sup> O marxismo (ou socialismo científico) é uma concepção de história e sociedade elaborada a partir das condições materiais de existência econômico-sociais e da dinâmica da luta de classes. Os fundadores do marxismo forjaram e empregaram o método do materialismo histórico e dialético para investigar as formações econômico-sociais pré-capitalistas, desvelar o conteúdo de classe e o processo de exploração do proletariado no capitalismo e defender a organização política da classe operária, a estratégia da revolução proletária e os métodos da luta de classes. Portanto, o marxismo necessariamente está vinculado à luta de classe do proletariado e demais explorados pela superação do capitalismo e constituição do socialismo, como via para a sociedade sem classes, o comunismo (Siqueira; Pereira, 2014).

2018. A partir de 2019, os militares regressam em peso ao centro da arena política, voltando a ter amplo poder e influência (2022, p. 105).

Logo, neste capítulo, parte-se de uma breve discussão acerca da constante presença dos militares na política, principiando da certeza de que um capítulo de tese não é suficiente para historiar relação tão longa e intrincada. Em seguida, passa-se à análise da formação ideológica desse grupo, que é conduzida pela classe dominante que vai se ajustando e se reorganizando ao longo do tempo e é responsável por guiar a caserna no convencimento acerca da situação de que a beneficia ser, se não a melhor, a menos ruim das situações possíveis e levá-la à ação em nome do Estado para que tal circunstância se estabeleça. Por fim, reflete-se sobre a ação dos militares que, imbuídos ideologicamente da certeza de que são a única salvação possível para a nação, partem para uma escalada que transmute a sua condição de braço armado e repressivo do Estado para Estado militar e, ato contínuo, que intervenha nas escolas, a fim de que combatam ideias progressistas, difundam sua ideologia e, assim, convençam a sociedade de que os interesses particulares por eles representados coincidem com os seus interesses gerais.

## 2.1 A POLÍTICA NA CASERNA

Conquanto historicamente seja regulada a proibição de militares se envolverem em questões políticas, elas sempre estiveram presentes nas Forças Armadas, confrontando a CF-1988 e os regulamentos disciplinares das três forças, que especificam como transgressões ou contravenções disciplinares de seus corpos tomar parte em discussão ou se manifestar publicamente a respeito de assuntos de natureza político-partidária e autorizar, promover ou tomar parte em qualquer manifestação coletiva, seja de caráter reivindicatório ou político, seja de crítica ou de apoio a ato de superior hierárquico. Até mesmo a tentativa de controle das tropas acerca de questões políticas mostra-se um ato atestatório da alta politização observada na caserna, como apresentam Dreifuss e Dulci (2008):

Questão da maior importância, a das divisões políticas dentro da corporação, foi enfrentada por uma ação sistemática de despolitização, vale dizer, supressão do envolvimento de militares dos escalões intermediários em questões políticas ao lado de civis. Essa despolitização visava a impor como orientação homogênea aquela que correspondia às opções do grupo que controlava política e ideologicamente a instituição, vedado o debate em torno de suas posições (p.160).

A tentativa de controlar o posicionamento político dos militares, embora malsucedida, pode ser compreendida por duas frentes: (1) frear revoltas corporativas por demandas relacionadas a condições de trabalho e de soldos, encampadas principalmente por jovens oficiais e praças contra o comando hierárquico; (2) conter a polarização estabelecida entre direita e esquerda, comum na história do mundo durante o século XX, embora esses conceitos fossem operacionalizados no pensamento político de forma distinta da entendida na contemporaneidade. Os vieses associativo e ideológico acabavam se cruzando no ideário anticomunista, incorporado nas agendas política e militar nos anos da Guerra Fria e robustecido constantemente até os dias atuais, que relacionava a luta por direitos a teses comunistas, na medida em que alguns militantes lideravam esses movimentos.

A dicotomia esquerda-direita nos segmentos militares, não obstante indique que os militares não interferem na política como um bloco uniforme e indivisível, nunca representou uma disputa equânime, na medida em que a hierarquia militar estabelece um padrão conservador nas Forças Armadas, enquanto os ideais das esquerdas forjam uma identidade política alternativa naquele espaço. Assume-se nesta pesquisa a perspectiva de Bobbio (1995) acerca dos conceitos “direita” e “esquerda”, que não os define como absolutos e ontológicos, mas como relativos e lugares do espaço político. Eles concebem uma topologia política, que se difere da ideia de conteúdos fixados de uma vez para sempre. Podem, dessa forma, designar diversos conteúdos conforme os tempos e as situações. Partindo dessa referência, o que diferencia os movimentos “direita” e “esquerda” na situação histórica em pauta é a busca deste pelo “igualitarismo”. Não embasado pela utópica concepção de uma sociedade em que todos são iguais em tudo, mas pela celebração daquilo que faz os homens iguais, e não o contrário, e pelo favorecimento de políticas que objetivam tornar mais iguais os desiguais.

Nesse embate histórico entre os movimentos “direita” e “esquerda” na caserna, diversos episódios ilustraram o caráter assimétrico dessa disputa política: a formação do Clube Militar, em 1887, responsável por estabelecer as correntes teóricas que expressavam as posições políticas hegemônicas das Forças Armadas sobre grandes temas nacionais e difundir-las às demais forças sociais do país; a realocação, em 1913, da Escola Militar – centro de formação de oficiais do Exército Brasileiro – no distante bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, após a sua antiga localização, na Praia Vermelha, ter sido considerada fator contribuinte para influências político-ideológicas do movimento operário sobre os cadetes<sup>28</sup>; implementação da

---

<sup>28</sup> A escola foi fechada porque seus alunos apoiaram a Revolta da Vacina. Os oficiais passaram desde então a ser formados na Escola de Guerra de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Em 1913, objetivando unificar todas as escolas de guerra e de aplicação, foi criada a Escola Militar do Realengo,

Doutrina Góes Monteiro<sup>29</sup>, após a Revolução de 1930, que defendia o fim da “política *no* Exército” para o estabelecimento da “política *do* Exército”, ou seja, a presença do organismo militar, representado pela alta hierarquia, na condução do processo de mudança do país por meio da organização do poder político; dentre outros.

Os projetos políticos dicotômicos que continuamente dividiram os militares brasileiros também marcaram de maneira particular seus posicionamentos em relação à democracia, conceito que pressupõe a renúncia ao uso da violência para conquistar e exercer o poder. Enquanto setores da esquerda nacionalista, via de regra, a defendem com veemência, militares de direita, historicamente, atentaram contra a legalidade democrática por meio de diversas tentativas golpistas e golpes de Estado efetivamente aplicados. Comumente, esses golpes se amparam no combate a processos e projetos de mudança socioeconômica, entendidos como “subversão da ordem tradicional” pelos seus agentes, que podem atribuir aos governantes da ocasião a pecha de defensores da “subversão” ou condescendentes a ela, justificando assim a sua forçada deposição.

Como aparato coercitivo do Estado, os militares estão envolvidos em todas as tentativas de tomada do poder na história do Brasil. Embora não se configure como um ato exclusivamente deles, que precisam construir alianças que os financiem, seja com a elite civil brasileira ou com a elite de outras nações, o segmento militar que se destaca pela tendência golpista ocupa o espaço político da direita. Essa segmentação de espectros políticos na caserna fica evidente nos dados levantados pela Comissão Nacional da Verdade<sup>30</sup>, em 2014, referentes ao pós-golpe de 1964, que apontaram um total de 6.591 “militares perseguidos”, que foram cassados, reformados, aposentados ou demitidos do serviço público por atos discricionários, em sua maioria militares legalistas e com apreço democrático.

---

no Rio de Janeiro, que formou os oficiais do Exército Brasileiro por quase quarenta anos. Diante da necessidade de aperfeiçoar a formação de oficiais para um exército que crescia e se operacionalizava, foi criada em Resende, em janeiro de 1944, a Escola Militar de Resende. Na época, houve também a intenção de afastar a juventude militar da efervescência política da capital do país, que ainda era o Rio de Janeiro.

<sup>29</sup> Considerada uma síntese do pensamento militar no Estado Novo, a doutrina de segurança nacional constitui parte da essência do pensamento político do general Pedro Aurélio de Góes Monteiro (1889-1956). Segundo ela, instrumento de força da soberania nacional, o Exército é um órgão essencialmente político. O militar não pode, porém, envolver-se com política partidária. Deve-se fazer a política do Exército e não a política no Exército. A política do Exército é a preparação para guerra, que envolve todas as manifestações e atividades da vida nacional.

<sup>30</sup> A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012. A CNV teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988.

A prevalência de facções militares de direita e de extrema direita dentre os militares faz com que o prenúncio golpista se constitua como algo próprio dos militares brasileiros, o que Napolitano (2019) denomina “golpismo atávico”:

Para pensar a existência de um “golpismo atávico” no Brasil, devemos exercitar um recorte de longa duração, situando-o na tradição de crises e golpes da história republicana brasileira. Em biologia, atavismo define a manifestação de uma característica ascendente que pode ficar latente por muito tempo, mas se impõe por hereditariedade biológica. Figurativamente transposto, é como se o golpismo atávico voltasse a se manifestar de tempos em tempos, alimentado por utopias autoritárias e valores elitistas receosos dos avanços democráticos e populares (p. 407).

Dentre os golpes militares mais relevantes da história do país, está o de 1964, que instaurou um período ditatorial de 21 anos, seguido de complexo processo de redemocratização que se estende até a contemporaneidade, quando o planejamento de um novo golpe militar foi revelado. Segundo Ferreira (2003), a historiografia comumente aponta como aspectos fundamentais e/ou determinantes que explicariam o golpe de Estado de 1964: (1) o comportamento, a personalidade e a incapacidade política de João Goulart<sup>31</sup>; (2) o colapso do populismo; (3) a crise estrutural do padrão agrário-exportador; (4) os modelos de desenvolvimento nacionalista e associativo com empresas estrangeiras e (5) a exigência do processo de acumulação de capital de formas mais autoritárias de gestão para desarmar as classes populares. Isto posto, diferentes acontecimentos ocorridos entre 1961 e 1964 fizeram aumentar a dissensão em torno de projetos nacionais, acabando por levar o conflito político aos quartéis e ter os militares como agentes do processo de defesa dos interesses de setores da elite da sociedade civil.

Além disso, os desdobramentos da Guerra Fria conformaram uma conjuntura de tensão geopolítica marcada por conflitos indiretos e disputas estratégicas entre a União Soviética e os Estados Unidos, por meio da cisão do mundo em dois grandes blocos políticos. Tornara-se imperioso por parte de todos os países o posicionamento explícito em um dos “lados” a fim de determinar as suas relações políticas e econômicas. Dessa forma, colaborou para a ação golpista

---

<sup>31</sup> João Belchior Marques Goulart (São Borja, 1º de março de 1919 - Mercedes, 6 de dezembro de 1976), conhecido popularmente como Jango, foi o 24º presidente do Brasil, de 7 de setembro de 1961 a 2 de abril de 1964, quando foi deposto por um golpe militar. Anteriormente, foi o 14º vice-presidente do Brasil, de 31 de janeiro de 1956 a 25 de agosto de 1961, sob os presidentes Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros. Herdeiro político de Getúlio Vargas, Jango é considerado um dos principais expoentes do trabalhismo no Brasil. Sua presidência foi marcada por intensa polarização política e social, com propostas de Reformas de Base que visavam profundas transformações estruturais no país. Sua deposição instaurou uma ditadura militar que durou 21 anos. Jango faleceu no exílio na Argentina.

a ampla imputação ao governo de João Goulart da defesa de ideias comunistas, o que teria motivado o empenho estadunidense para evitar a associação do Brasil com o bloco soviético, formando uma coalizão com grupos sociais conservadores brasileiros. Também representou crucial pilar circunstancial do golpe o agravamento da disputa de interesses revelada pela frágil democracia experienciada após a ditadura Vargas, em que trabalhadores urbanos e rurais, apartados de uma legítima participação nas decisões políticas, passaram a se manifestar e reclamar os direitos e as melhores condições de vida que eram propalados nos discursos políticos, todavia não se consolidavam de fato. Sobre as múltiplas relações que levaram ao golpe de Estado de 1964, Fico afirma:

O interregno confuso de João Goulart seria apenas o prenúncio do golpe, que viria em 1964, pois a tentativa ultraotimista do Plano Trienal (combinação de combate à inflação, crescimento econômico e reformas sociais) fracassou, tanto quanto seu governo agravou muitíssimo o terror das elites a quaisquer melhorias no campo social (reforma agrária, educação), propagandeadas como “ameaças comunistas” ou, como se alegou na época, como risco de instauração de uma “República sindicalista”, pois Jango apelou bastante para o viés “populista”. [...] Resta-nos a percepção da melancólica trajetória da história política brasileira recente [...]: no Brasil, o golpe de Estado foi um recurso corriqueiro da política. Não tivemos nem teríamos um final feliz. Longe disso. A “emergência política das massas” foi abismada pelo golpe militar impendente, que adiou, por mais de uma vintena de anos o retorno à democracia formal (2000, p. 180-181).

Assim sendo, o golpe de 1964 se acomoda ao conjunto de eventos reveladores da histórica estrutura conservadora dos estratos da elite nacional, que continuamente empreendem articulações políticas objetivando a manutenção desse ordenamento. Mesmo após a abertura democrática, a sombra dos governos militares jamais deixou de pairar sobre o Brasil. Embora o regime tenha oficialmente chegado ao fim em 1985, a presença de militares em cargos estratégicos, a permanência de uma cultura autoritária e a manutenção de estruturas institucionais herdadas da ditadura demonstram que a transição foi marcada por continuidades mais do que por rupturas. Essa permanência latente, ora discreta, ora explícita, encontrou terreno fértil em momentos de crise política e social. O pressuposto autoritário presente na formação da sociedade brasileira, descrita por Chaui (2009, p. 59) como um corpo social “em que as diferenças e as assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades, e estas, em relação de hierarquia, mando e obediência”, se tornou patente na contemporaneidade, evidenciando uma recente movimentação política, que sustenta a base contextual desta pesquisa, contrária à justiça social e resistente à igualdade formal dos direitos, marcando o retorno dos militares à centralidade da cena política brasileira.

Por meio de uma farsa denominada de “golpe jurídico-midiático-parlamentar” por Demerval Saviani (2020), o governo de Dilma Rousseff<sup>32</sup> foi interrompido em 2016, tendo como fundamento para o processo de impedimento da presidenta um ato da gestão, outrora praticado por outros governantes, que fora deliberadamente convertido em “crime de responsabilidade” e, passado o julgamento de Dilma Rousseff, decretado por Michel Temer como insuscetível dessa caracterização. Nessa violação, o Congresso Nacional contou com o apoio de um aparato repressivo formado por setores do Judiciário, Ministério Público, Polícia Federal e, especialmente, pelas grandes corporações midiáticas do país, num processo alternativo ao golpe em seu formato clássico, que evitou rupturas institucionais significativas e se efetivou mediante o funcionamento regular das instituições democráticas, conferindo aspecto de legalidade à deposição do governo petista.

---

<sup>32</sup> Primeira mulher a se tornar Presidenta da República do Brasil, Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). É filha do imigrante búlgaro Pedro Rousseff e da professora Dilma Jane da Silva, nascida em Resende (RJ). Ela iniciou os estudos no tradicional Colégio Nossa Senhora de Sion e cursou o ensino médio no Colégio Estadual Central, então centro da efervescência estudantil da capital mineira. Aos 16 anos, Dilma dá início à vida política, integrando organizações de combate ao regime militar. Em 1969, conhece o advogado gaúcho Carlos Franklin Paixão de Araújo. Juntos, sofrem com a perseguição da Justiça Militar. Condenada por “subversão”, Dilma passa quase três anos, de 1970 a 1972, no presídio Tiradentes, na capital paulista. Livre da prisão, muda-se para Porto Alegre em 1973. Retoma os estudos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul após fazer novo vestibular. Em 1975, Dilma começa a trabalhar como estagiária na Fundação de Economia e Estatística (FEE), órgão do governo gaúcho. No ano seguinte, dá à luz a filha do casal, Paula Rousseff Araújo. Dedicar-se, em 1979, à campanha pela Anistia, durante o processo de abertura política comandada pelos militares, ainda no poder. Com o marido Carlos Araújo, ajuda a fundar o Partido Democrático Trabalhista (PDT) no Rio Grande do Sul. Trabalhou na assessoria da bancada estadual do partido entre 1980 e 1985. Em 1986, o então prefeito da capital gaúcha, Alceu Collares, escolhe Dilma para ocupar o cargo de Secretária da Fazenda. Com a volta da democracia ao Brasil, Dilma, então diretora-geral da Câmara Municipal de Porto Alegre, participa da campanha de Leonel Brizola ao Palácio do Planalto em 1989, ano da primeira eleição presidencial direta após a ditadura militar. No segundo turno, Dilma vai às ruas defender o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva. No início da década de 1990, retorna à Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, agora como presidenta da instituição. Em 1993, com a eleição de Alceu Collares para o governo do Rio Grande do Sul, torna-se Secretária de Energia, Minas e Comunicação do Rio Grande do Sul. Em 1998, inicia o curso de doutorado em Economia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, já envolvida na campanha sucessória do governo gaúcho, não chega a defender a tese. No mandato do governador Olívio Dutra governador, Dilma ocupa, mais uma vez, a Secretaria de Energia, Minas e Comunicação do Rio Grande do Sul. Dois anos depois, filia-se ao Partido dos Trabalhadores (PT). O trabalho realizado no governo gaúcho chamou a atenção de Luiz Inácio Lula da Silva, já que o Rio Grande do Sul foi uma das poucas unidades da federação que não sofreram com o racionamento de energia em 2001. Em 2002, Dilma é convidada a participar da equipe de transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010). Depois, com a posse de Lula, torna-se ministra de Minas e Energia. Em 2005, Lula escolhe Dilma para ocupar a chefia da Casa Civil e coordenar o trabalho de todo ministério. No dia 03 de abril de 2010, Dilma deixa o Governo Federal para se candidatar à Presidência. Em outubro do mesmo ano, aos 63 anos de idade, Dilma Rousseff é eleita a primeira mulher Presidenta da República Federativa do Brasil, com quase 56 milhões de votos. Em 2014, é reeleita com pouco mais de 54,5 milhões de votos.

O anticomunismo presente em 1964 se transmutou em antipetismo em 2016, na medida em que os governos do PT se esforçaram em oferecer melhorias das condições de vida das camadas mais vulneráveis da população, promovendo políticas públicas de assistência social, de concessão de bolsas e de créditos facilitados, de valorização real do salário mínimo, dentre outras. Embora tenha ganhado aderência nos setores mais exaltados da oposição, o desígnio de uma ameaça comunista atribuído aos governos petistas, ao carecer de uma análise factual de suas políticas, demonstra apenas o grau de ressentimento da classe dominante da sociedade contra as políticas sociais, pois os mandatos de Lula e Dilma não ofereceram qualquer risco estrutural ao capitalismo e à sociedade de classes, servindo tão somente a uma política de conciliação de classes, por meio da inclusão da classe trabalhadora no mercado consumidor paralelamente à percepção de vultosos lucros pelo grande capital.

Além do delírio anticomunista, subjacente e crescente durante o período de governos petistas, e da desaceleração da economia global que, aliada a fatores políticos, resultou em grave recessão econômica no Brasil a partir de 2014, a compreensão do processo que recoloca os militares no núcleo do campo político na contemporaneidade passa pela criação, ainda no primeiro ano do mandato inicial de Dilma Rousseff, da Comissão Nacional da Verdade, responsável por investigar mais profundamente os crimes que foram cometidos por agentes públicos durante a ditadura militar<sup>33</sup>. A apuração das graves violações dos direitos humanos que não foram reconhecidas pela história oficial brasileira, instituída no governo de uma mulher, ex-integrante da luta armada, presa política e torturada nos porões militares da ditadura, aumentou a desconfiança presente desde a redemocratização e exacerbou a inquietação nos círculos militares, alçando novamente os militares à cena política e viabilizando a eleição de Jair Bolsonaro. Fabio Victor resume assim as tensões do período:

---

<sup>33</sup> No ano de 1961, o presidente João Goulart anunciou que iria colocar em prática as Reformas de Base, que teriam como objetivo reduzir a concentração de renda e de terra no país. Milhares de pessoas saíram às ruas para defender as reformas e a sua implementação, mas, apesar do forte apoio popular às mudanças anunciadas, os setores da sociedade ligados ao pensamento conservador protestaram contra o governo, considerando as novas iniciativas como porta de entrada para o comunismo no Brasil. O Golpe de 1964 foi realizado por uma coligação de forças e interesses, composta pelo empresariado brasileiro, por latifundiários – proprietários de grandes parcelas de terras –, e por empresas estrangeiras instaladas no país, sobretudo aquelas ligadas ao setor automobilístico. O movimento contou com a participação de setores das Forças Armadas, aos quais a oficialidade acabou aderindo. A ditadura militar no Brasil passou por três fases diferentes ao longo de seus 21 anos. A primeira foi a legalização do regime autoritário, por meio de decretos-lei e de uma nova constituição. A segunda, de recrudescimento da repressão e da violência estatal contra os opositores da ditadura. E a terceira, de reabertura política, com a Lei da Anistia e o movimento pelas eleições diretas para presidente.

Nascida nas Jornadas de Junho de 2013, a onda antissistema ganhou volume com a Operação Lava Jato. Ao desbaratar esquemas de corrupção na Petrobras, com foco em políticos do PT ou ligados ao partido (e ao arrepio da lei e da ética judicial, como se provaria depois), a cruzada anticorrupção transformou a onda antipolítica em onda antiesquerda, que quebrou na praia brasileira quando o governo Dilma estava em frangalhos, engolfado por uma severa crise econômica. Veio então a público o relatório da Comissão da Verdade. Documento mais completo e detalhado sobre as violações dos direitos humanos na ditadura, foi concluído em 2014, no fim do primeiro mandato da petista. Em mais de dois anos de trabalhos até ali, a apuração do colegiado já havia provocado atritos com as Forças Armadas, mas foram suas conclusões que ampliaram o mal-estar, com contestações quanto à extensa lista de agentes de Estado apontados como responsáveis por violações. Os militares não reconheceram o relatório e até hoje acusam a comissão de parcialidade: consideram que era composta por ativistas, que não investigou também os crimes dos militantes da luta armada e que restringiu quase que totalmente a apuração ao período 1964-85, quando o escopo da lei que a instaurou remonta a 1946 [...]. Nesse contexto, o histórico anticomunismo dos fardados achou guarida e se renovou, estimulando que militares zangados com Dilma e entusiasmados com Temer avalizassem Bolsonaro contra a “ameaça vermelha” (2022, p. 14-15).

Após o *impeachment* de Dilma, entre os anos de 2016 e 2022, o país experimentou uma agenda política similar entre Temer e Bolsonaro, apoiada pelos oligopólios midiáticos, de contrarreformas trabalhistas e desmonte de serviços públicos, depreciando os níveis de vida da classe trabalhadora por conta do alinhamento do Estado aos interesses do capital. As relações de trabalho passaram por significativa precarização, a fim de preservar a reprodução e acumulação capitalista, subjugando o trabalho e enfraquecendo a organização da luta por direitos pela classe trabalhadora. Nesse ínterim, a eleição presidencial de 2018 marcou a explícita articulação militar contra a volta do que chamavam de “revanchistas do PT” ao controle do país e a assunção da chapa de um ex-capitão e um ex-general do Exército à presidência do Brasil. Repetindo o golpe com aparência de legalidade ocorrido em 2016, o mesmo aparato repressivo do *impeachment* entrou em ação, representado por parte do Judiciário brasileiro através da Operação Lavo Jato<sup>34</sup>, condenando e prendendo o ex-presidente Lula pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, para garantir que o maior nome do PT e único candidato com chances de vitória sobre Bolsonaro, não concorresse à eleição.

---

<sup>34</sup> A Operação Lava Jato foi um conjunto de investigações realizadas pela Polícia Federal do Brasil, que cumpriu mais de mil mandados de busca e apreensão, de prisão temporária, de prisão preventiva e de condução coercitiva, visando apurar um esquema de lavagem de dinheiro que movimentou bilhões de reais em propina, denominado Petrolão. A operação teve início em 17 de março de 2014 e contou com 80 fases operacionais autorizadas, entre outros, pelo então juiz Sergio Moro, durante as quais foram presas e condenadas mais de cem pessoas. Alvo de controvérsias, teve seu término em 1º de fevereiro de 2021. O nome da operação deve-se ao uso de um posto de combustíveis para movimentar valores de origem ilícita, investigado na primeira fase da operação, na qual um doleiro foi preso.

Empossado, Bolsonaro foi responsável pela alocação de uma proporção inédita de militares no primeiro escalão do governo, maior até que no período da ditadura militar, reconfigurando as Forças Armadas de instituição do Estado, subordinada à autoridade civil, à sua identificação com o próprio Estado, aproximando a militarização da política aos níveis do golpe de 1964.

Decorrido o conturbado período de governo Bolsonaro, o golpismo intrínseco aos militares despertou com a iminência das eleições de 2022 e o considerado desgaste do presidente, sobretudo devido à aplicação da agenda iniciada por Temer de desfinanciamento de políticas públicas que buscavam a igualdade de direitos, sob a justificativa de custos excessivos que oneravam as finanças nacionais. Além disso, a gestão da pandemia de SARS-CoV-2 e as suas implicações econômicas auxiliaram na frenagem da emergência bolsonarista expressada em 2018. Concomitantemente, Lula recuperou seus direitos políticos após o reconhecimento por parte do sistema Judiciário de que a Operação Lava Jato atuou de forma parcial e com motivação política de alguns de seus responsáveis, principalmente nos episódios envolvendo o líder petista. Dessa forma, pela primeira vez na história das eleições, um presidente concorreu à reeleição enfrentando um ex-presidente, adicionando uma dimensão retrospectiva central aos debates, em que as conquistas de cada governo foram contrapostas e deram vantagem a Lula, o que acabou por marcar o processo eleitoral e o início do governo Lula, vencedor do pleito, por um período de grave risco para as instituições democráticas, com alto potencial de violência e significativas manifestações que questionaram a integridade das eleições.

A escalada autoritária do bolsonarismo radicalizado se revelou, logo após as eleições, por meio de manifestações antidemocráticas de apoiadores do ex-presidente que montaram acampamentos em frente a quartéis do Exército e passaram a pedir por uma intervenção militar que não permitisse a posse do governo eleito. Após a posse de Lula, em 08 de janeiro de 2023, tem-se a culminância de um longo processo de incitação promovido por Bolsonaro com a invasão e depredação de prédios públicos em Brasília por um grande e violento grupo de manifestantes. Com a contenção da ameaça golpista e sua posterior investigação, ocorreu a desarticulação de uma organização criminosa, composta principalmente por militares, que planejou impedir a posse do governo legitimamente eleito e restringir o livre exercício do Poder Judiciário. Dentre as ações do grupo, identificou-se o planejamento operacional chamado “Punhal Verde e Amarelo”, que visava ao homicídio dos candidatos à Presidência e Vice-Presidência da República eleitos e de um ministro do Supremo Tribunal Federal.

A divulgação do “Projeto de Nação”, a ser detalhado no Capítulo 4 desta tese, aconteceu no contexto efervescente da trama golpista, o que pode caracterizá-lo como uma carta de intenções para o período pós-golpe, numa tentativa de angariar apoio para o movimento. Os

seus pressupostos de não alternância de poder até 2035 e de aplicação de medidas radicalmente conservadoras nos costumes e neoliberais na economia sem qualquer resistência da população antecipavam que se avizinhava um rompimento com a ordem democrática, seguramente seguido por repressão política, censura, violações dos direitos humanos e tortura, a fim de que se concretizassem as propostas do documento. A queda dos valores democráticos que atravancam a expansão do mercado, revelada nessa tentativa recente de golpe militar de Estado no Brasil e inscrita no “Projeto de Nação”, caracteriza uma mudança de paradigmas assim descrita por Casara:

O Brasil, que sempre conviveu com uma democracia de baixa intensidade, passou docilmente à pós-democracia. Se no Estado Democrático de Direito havia a pretensão de limitar o poder, a principal característica do Estado Pós-Democrático é a ilimitação. Em razão da reaproximação neoliberal entre o poder político e o poder econômico, da mercantilização do mundo, da adoção do mercado como modelo para todas as relações sociais, do aprofundamento da sociedade do espetáculo (espetáculo como mercadoria), do despotismo do mercado, do narcisismo externo, da hegemonia da lógica da concorrência entre as pessoas, do crescimento do pensamento autoritário, dentre outras transformações no Estado, na Sociedade e nos indivíduos, perdeu-se qualquer pretensão de concretizar a democracia ou fazer valer os limites democráticos ao exercício do poder (2020, p. 18-19).

A histórica atuação política dos militares, entretanto, não se restringe às tomadas golpistas do poder. A elaboração de Héctor Luis Saint-Pierre (2004), que identifica três categorias de participação militar no âmbito político, a saber, institucional, corporativa e pessoal, evidencia a constante presença castrense nesse espaço de relações de poder em que se travam disputas e se elaboram decisões acerca do futuro país. Segundo o autor, a participação política institucional acontece em nome das Forças Armadas como instituição, podendo se dar por determinação constitucional, por deliberação das autoridades políticas ou mesmo em desrespeito à CF-1988, como nos golpes de Estado. No que concerne à participação corporativa, a atuação ocorre por meio de *lobbies*, ou seja, atividades de pressão ostensiva ou velada de militares sobre políticos, poderes públicos ou imprensa, visando fazer uso organizado de alguma influência ao seu alcance na defesa de interesses associativos. A atuação política pessoal, por sua vez, refere-se às situações em que “militares, comissionados ou reformados, exercem um papel constitucionalmente reservado aos civis, seja por mandato atribuído pelo poder político [...], seja por ascensão ao poder pelo voto” (Saint-Pierre, 2004, p. 123). Por esse agrupamento de condutas, é possível reconhecer a imutabilidade do envolvimento militar na

política nacional para além dos períodos de ditadura cívico-militar e de governo Bolsonaro, notabilizados pelo incremento do componente pessoal aos outros tipos de participação.

Contemporaneamente, a escalada militar em direção à atuação política se intensificou a partir de 2016, quando Bolsonaro se pôs a trilhar o caminho rumo à presidência da República. A sanha da caserna começou a se mostrar por meio de manifestações nas mídias sociais, em que seus representantes assumiram o papel de comentaristas do cenário político franqueados pelas Forças Armadas, a fim de apresentar demandas corporativas de sua força e de reafirmar o papel militar na preservação das instituições. Também passou a se propagar nas redes declarações de apoio de membros das forças à candidatura de Bolsonaro, na medida em que ele era chamado a participar de cerimônias militares, nas quais se reunia com o alto comando das tropas (Leirner, 2020; Santos, 2021). Além disso, autoridades governamentais foram responsáveis por trazer os militares ao centro da cena política, principalmente ao recorrer às Forças Armadas para intervir no campo da segurança pública, como na ocasião da decretação de intervenção federal em 2018 no Rio de Janeiro.

A eleição de Bolsonaro representou, pois, o reavivamento de uma atuação dos militares na política que jamais foi renunciada, uma vez que o passado autoritário sempre esteve à espreita e persistiu no entusiasmo de ser evocado como projeto de futuro em momentos de crises políticas vividas no país. A atuação política pessoal (Saint-Pierre, 2004) alcançada pelo fenômeno do bolsonarismo evidenciou ineditismo histórico tanto pelo protagonismo militar auferido num regime dito democrático quanto pela expansão das candidaturas de militares nas eleições federais (Santos, E., 2021). Isso tem acarretado significativo crescimento do número de parlamentares egressos das forças de segurança, sejam policiais civis, militares e do corpo de bombeiros, das Forças Armadas ou policiais federais e rodoviários federais.

Embora não seja um fenômeno recente, a atuação de militares no parlamento tem ganhado novos contornos diante das transformações do presidencialismo de coalizão<sup>35</sup> e da fragmentação partidária, que influem na composição de bancadas suprapartidárias que buscam aglutinar forças para ter poder de aprovação de projetos ligados à promoção de causas e

---

<sup>35</sup> O presidencialismo possui uma série de pressuposições básicas: os eleitores devem escolher o seu presidente de forma direta, o mandato do presidente é fixo e independe do voto do Legislativo, o presidente eleito comanda o executivo, nomeando seu governo, e tem certos e limitados poderes legislativos. Com o advento do multipartidarismo, a lógica da governabilidade no presidencialismo se torna complexa. A solução dada a esse problema foi a de formação de uma coalizão de diferentes partidos, detendo a maioria no Legislativo quando juntos, gerando acordos em que as siglas e seus líderes concordam em compartilhar recursos políticos a fim de alcançar metas em comum. Geralmente, a população e grande parte da mídia considera o presidencialismo de coalizão uma forma de se fazer um “toma lá, dá cá”, ou seja, uma simples troca de favores na política.

interesses específicos. Grande parte dos parlamentares procedentes das forças de segurança encontra abrigo na chamada “bancada da bala”,

que tem despontado como o principal agrupamento de parlamentares federais em torno de pautas de segurança pública, apresenta[ndo] posicionamentos favoráveis ao recrudescimento penas tais como: a revogação do Estatuto do Desarmamento, a modificação do Estatuto da Criança e do Adolescente a fim de reduzir a maioria penal, a redução do direito à ampla defesa na esfera criminal, o fim das penas alternativas à prisão e do regime de progressão da pena (Santos, V., 2023, p. 15).

O grupo identificado como “bancada da bala” não é formado apenas por parlamentares oriundos do serviço militar, mas também de outras profissões que se afinam com as pautas da segurança e ordem públicas. No geral, está ligado a valores conservadores e à direita e extrema direita do espectro político brasileiro, e seus integrantes tiveram suas campanhas eleitorais subsidiadas por empresas ligadas à indústria de armas e de equipamentos de segurança. Ainda que esse grupo tenha presença destacada no Congresso Nacional, tanto na Câmara quanto no Senado, ele também se estende, com algumas diferenças, às assembleias estaduais e câmaras de vereadores do país (Faganello, 2015), difundindo ideias como a do abrandamento de penas como causa direta da criminalidade, que, por fim, suscetibiliza a democracia e os direitos humanos, que passam a ser associados, respectivamente, à corrupção e criminalidade e aos “direitos de bandidos”. Esses congressistas transitam e se articulam com outras bancadas (Santos, V., 2023), tais como da agropecuária, evangélica (quando atuam em conjunto, armamentistas, ruralistas e evangélicos formam o que se convencionou chamar de bancada BBB, em alusão às palavras bala, boi e bíblia), das empreiteiras e construtoras, da bola, dos parentes, empresarial, da mineração e sindical.

Tem-se, portanto, que a politização na caserna se estrutura em um histórico engajamento dos militares em eleições e eventos partidarizados, conspirações, rebeliões, manifestações e conflitos ideológicos, que, por vezes, suscita uma movimentação social, aberta ou dissimuladamente violenta, que assenta os militares no centro do jogo político, minando, conseqüentemente, o vigor da frágil democracia brasileira. A coesão que sustenta essas movimentações advém da formulação, reprodução e mobilização de discurso que articula um determinado repertório de crenças em ideologias, produzindo uma sólida percepção consensual sobre o panorama político nacional e internacional. A próxima seção se dedica a abordar a formação ideológica hegemônica dos militares brasileiros, capaz de mobilizar também segmentos civis menos ativos politicamente a se engajarem ou a apoiarem suas investidas

autoritárias ao poder, conferindo, assim, legitimidade ao habitual protagonismo político militar no Brasil.

## 2.2 A IDEOLOGIA MILITAR EM DEBATE

Partindo da contribuição do pensamento político marxista de que o Estado é o Estado de uma classe particular, mantendo uma ligação orgânica com a classe dominante, as Forças Armadas estariam a serviço de uma coerção legítima, a fim de regular os conflitos sociais entre as várias classes, agindo de forma a preservar a ordem existente e a formação social que confere supremacia à classe dominante. Para Marx, não importa se na vigência de regime democrático ou ditatorial, permanentemente faz-se presente a ditadura de classe, ou seja, a dominação de classe, exercida por meio da obediência a leis que atendem aos interesses da classe dominante ou na violação delas, também de acordo com o interesse hegemônico de classe.

Dessa forma, a primazia ideológica das classes dominantes pode ser reconhecida na sociedade por meio de valores e normas burguesas legitimados pelo Estado e compelidos às classes subalternas, o que, ao fim, atua diretamente para a preeminência da burguesia no poder. Essa tecitura da hegemonia, segundo Gramsci (2006), é responsável por organizar a sociedade, na qual um grupo social manifesta sua superioridade, primeiramente, pela oficialização e imposição de sua “direção intelectual e moral”, para então, posteriormente, conseguir exercer “domínio” sobre os demais. Dessa forma, a conquista do poder se apresenta dependente da condição de dirigente ideológico do povo, continuamente buscada pelas classes dominantes, a fim de exercer e manter a hegemonia do poder, enquanto o Estado, por elas ocupado, passa a atuar como instrumento essencial para a expansão do seu poder e como força repressiva para a manutenção dos grupos subordinados fracos e desorganizados.

A pesquisa adota como referência para o conceito de ideologia a formulação de Marilena Chauí (1981), segundo a qual a ideologia consiste na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que detém o poder material – econômico, social e político – também exerça domínio no plano espiritual, isto é, das ideias. Essa perspectiva revela como a hegemonia da classe dominante depende da naturalização das diferenças sociais e da difusão de valores apresentados como universais, verdadeiros e racionais, ocultando o caráter histórico e desigual das relações de poder. Nesse sentido, o “Projeto de Nação” pode ser compreendido como um instrumento ideológico: ao apresentar seus pressupostos como verdades evidentes e de interesse coletivo, desconsidera a divisão de classes e promove uma inversão entre realidade e aparência, em que

a educação pública é deformada para atender à lógica de submissão e manutenção da ordem estabelecida.

Ao atuar como braço armado na imposição à sociedade dos objetivos de um Estado sugestionado pela hegemonia das classes dominantes, as Forças Armadas necessitam ser formadas por instrução militar que atenda, por meio da ideologia, aos interesses dessas classes. Assim, reproduz-se na formação dos quadros militares a visão particular que o grupo dominante entende como válida, atribuindo a ela um caráter natural, geral e necessário. Em contrapartida, são suprimidos dessa formação os aspectos da prática militar que não importam ao projeto de dominação empreendido pelo Estado em nome das forças hegemônicas.

Além disso, a CF-1988 também se acomoda ao projeto da classe dominante, apresentando um ordenamento jurídico do Estado que conjectura os padrões ideológicos das forças hegemônicas na ocasião da disputa política que determina o arranjo almejado. Acerca da destinação das Forças Armadas brasileiras, os textos constitucionais evoluíram no sentido de outorgar tamanha autonomia castrense que a própria Constituição não é capaz de evitar intervenções ou golpes militares. Enquanto a Constituição de 1891 atribuía às forças de terra e mar a defesa da pátria no exterior e a manutenção das leis no interior, a partir da Constituição de 1934, as Forças Armadas passaram a se destinar à defesa da pátria e à garantia dos poderes constitucionais, da ordem e da lei. Essa separação entre lei e ordem, inclusive colocando, inicialmente, a ordem antes da lei, permitiu a interpretação de que a ordem não é circunscrita pela lei, podendo estar fora dos limites desta ou até mesmo da Constituição. Sobre essa ambiguidade, Mathias e Guzzi questionam:

Se a ordem não é o que está na Lei, qual seria seu âmbito? E, mais importante, a quem caberia definir o que é ordem, seus contornos, limites e abrangência? Se é de responsabilidade das Forças Armadas a manutenção da ordem, qual a sua real tarefa? Defender o que elas entendem como ordem? Se as Forças Armadas são essencialmente obedientes, quem ditaria a ordem a ser definida? Neste caso, seria a percepção do alto oficialato (generais e almirantes) que determinaria quando a ordem foi suplantada e o que se deveria fazer para retornar à normalidade? Embora possa parecer uma contradição em termos, quando se contrapõem lei e ordem, ao mesmo tempo em que se atribui aos militares a responsabilidade pela garantia da ordem, sem defini-la, abre-se caminho para o preterimento da lei e a imposição da ordem das Forças Armadas, nesse caso agindo em cumprimento às suas funções constitucionais, conforme mostraram as intervenções militares posteriores. Para se imiscuírem no âmbito da política, não precisavam sequer rasgar a Constituição; bastava obedecê-la e restaurar a ordem. Era isso que dava legitimidade às ações das Forças Armadas (2010, p. 45).

Tem-se, dessa forma, que, ao ser garantida uma formação dos quadros castrenses brasileiros que exceda o domínio técnico do instrumental necessário à função militar, organizando-se pela lógica liberal-burguesa, alinhada ao capital internacional, e se conferindo autonomia de ação às forças, elas conseguiriam participar ativamente do governo sem serem confundidas com o poder político do Estado, instituindo-se uma democracia vigiada com perfil militarista. Assim, a ordem a que os militares devem estar atentos e serem garantidores, mesmo que para isso transgridam a lei, é definida por programa de formação que se baseia em um conjunto de ideias de cunho histórico, social e político, a serviço da ocultação da realidade e da manutenção da desigualdade e da exploração, conformando-se em tipo de dominação social cínica, influenciada por interesses sociais inconfessos.

Essa distinção dissimulada, de viés ideológico, que envolve, de um lado, o sentido público oficialmente exposto pelas Forças Armadas, e de outro, sua verdadeira intenção sobre o legítimo objetivo almejado por suas intervenções na garantia da ordem do país, remonta ao temor da ameaça comunista que fundamentou o golpe de Estado de 1964 e perdura até a contemporaneidade. Os quartéis se agitaram em conflitos políticos e ideológicos que enquadraram a sociedade brasileira na Guerra Fria, polarizando o ambiente político e social entre os interesses do grande capital e os interesses populares. A tomada de poder pelos militares foi justificada pela iminência de uma “escravidão comunista” pressuposta em alertas soturnos manifestos por grupos defensores da ideologia a respeito de uma profunda transformação que seria operada nas instituições por meio de métodos violentos. Os princípios da hierarquia e da disciplina, bastante apreciados pelos castrenses, avalizariam as ações das instituições militares, conferindo-lhes coesão. Todavia, o golpe se ocupava de conter, em verdade, o que poderia vir a ser uma nova ordem societária que se anunciava com a perspectiva de reformas de base propostas por João Goulart em benefício do povo brasileiro. Nesse jogo ideológico de manipulação,

assim que tomaram de assalto o poder, os gestores do capital atrofico se apresentaram com uma roupagem inteiramente invertida. Chegaram mesmo a se glorificar como demiurgos da nação e sinalizaram a restauração da democracia. Malbaratavam o que praticavam, como estrategema bonapartista, censurando a imprensa e os livros pelo uso da palavra “ditadura” e pela veiculação de seus atos espúrios. Vigiando o teatro e o cinema, esmagavam a cultura nacional, mas prometiam, com sua inteligência manipuladora, a retomada da “democracia” (Rago Filho, 2012, p. 148).

A formação dos militares brasileiros subjaz, portanto, da base ideológica totalitária do anticomunismo, da defesa inflexível do capitalismo e de um universo designado de “mundo

ocidental cristão” (Cunha *et al.*, 2018). Além disso, o nacionalismo e o patriotismo reforçam os sentimentos anticomunistas. Dissimuladamente, a exaltação de tais sentimentos é justificada pelos militares por conta da associação dos militantes ao internacionalismo proletário do movimento comunista, ignorando a contradição presente na postura entreguista deles próprios e sua defesa do imperialismo internacional expropriador das riquezas do povo brasileiro liderado pelos Estados Unidos. Inclusive, na contemporaneidade, o país norte-americano foi beneficiário direto, juntamente com a burguesia nacional, do golpe que derrubou Dilma Rousseff e a sucedeu por dois governos adeptos de uma política de subserviência estadunidense e de privatização massiva, com a implementação de modelo econômico neoliberal e hostil à classe trabalhadora brasileira.

O apreço dos militares às instituições e a sua propensão à manutenção da “ordem” – conceito incerto e facilmente manipulável -, o chamado “conservadorismo”, também é apresentado como valor acionado na aversão ao comunismo. Na disputa ideológica, o fundamento de que uma revolução socialista derrubaria o governo e as instituições existentes, substituindo-as por algo novo e nunca antes experimentado, se choca com os golpes militares tentados e empreendidos na história nacional, que, inclusive, passam por um processo de revisão na caserna que também os designam “revolução”. Associado à ideia da revolução, por fim, encontra-se o componente que sofre tanta rejeição entre os militares quanto denota cinismo para além dos quartéis, num país que teve mais de vinte anos suprimidos violentamente de sua democracia: o uso da força pelos grupos revolucionários. Nesse caso de disputa de concepções, os militares se apresentam como profissionais da “violência legal” e executores do monopólio estatal da força, o que lhes conferiria a prerrogativa de reagir com hostilidade a qualquer cidadão que se aventure ao litígio dessa exclusividade, conforme atesta o Coronel do Exército Brasileiro Fernando Velôzo Gomes Pedrosa:

como instrumento estatal destinado a exercer o monopólio legal da violência, o papel das Forças Armadas é opor-se a qualquer iniciativa de uso da força por indivíduos ou organizações estranhas ao Estado, cabendo-lhes empregar os meios de que dispõem para impor esse monopólio. Como profissionais da administração da violência legal, os militares têm natural aversão a qualquer pessoa ou grupo que se proponha a empregar a força sem o aval legalizador do Estado (2012, p. 4).

Por conseguinte, a luta ideológica empreendida pelas Forças Armadas busca elaborar uma realidade ideal que lhe sirva para consolidar sua hegemonia. Ao fazer uso de tão controversa e contundente concorrência de elementos ideológicos para se posicionar e se

organizar social e politicamente, os militares operaram e operam, na esteira de seu histórico golpista e mesmo em períodos democráticos, intervenções na educação do país, a exemplo da abordagem central desta tese: a análise de uma proposta elaborada com o apoio de militares em 2022, embora tentem mascarar a coautoria, a fim de exercer influência nos setores estatais, tal como o sistema de ensino. A seção que segue tem o objetivo de atestar a histórica tentativa de ingerência militar sobre a educação do país e analisá-la durante o período ditatorial de Estado militar brasileiro.

### 2.3 O AVANÇO MILITAR SOBRE A EDUCAÇÃO

O “Projeto de Nação”, tomado como objeto de análise nesta pesquisa, não é inédito em sua propositura de políticas de Estado por agentes sociais atuantes em instituições de prestígio e de poder em momentos históricos que eles considerem preocupantes em relação aos rumos do país. Visto que a passagem do século XIX para o XX no Brasil se caracterizou por uma fase de desestabilização social e desequilíbrio no sistema político, marcada por eventos que requeriam mudanças sociais e refletiam um conflito com os interesses da ordem dominante<sup>36</sup>, a Liga da Defesa Nacional (LDN) logo se encarregou de tentar resgatar a honra, os valores familiares e o fortalecimento da nação, combatendo, para isso, o anarquismo, o estrangeirismo, os comícios e as greves.

A LDN se apresenta como uma entidade associativa cívico-cultural, sendo qualificada juridicamente como uma Associação Civil, embora seja majoritariamente composta por membros oficiais militares da reserva. Fundada em 1916, contradiz a luta de classes que motiva sua criação ao sugerir improvável unicidade de sentimentos entre elas na apresentação de seu objetivo central, qual seja, congregar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes, promovendo a difusão da educação cívica, do amor à justiça e do culto ao patriotismo (Liga, 2025). A sua criação foi um desdobramento de uma campanha empreendida por Olavo Bilac<sup>37</sup> em favor da criação do serviço militar obrigatório no Brasil, considerado o maior feito da LDN, que rendeu o título de patrono do Serviço Militar Brasileiro ao poeta. Atualmente, a

---

<sup>36</sup> Os principais eventos que nortearam o processo das deliberações sobre os rumos que o Brasil poderia tomar, devido aos reflexos em sua conjuntura interna, e que poderiam possibilitar a fragmentação do país foram a Revolta de Canudos (1896-1897), a Revolta da Armada (1893-1894), a Revolta da Chibata (1910), o Contestado (1912-1916), a Revolta dos Sargentos (1915), as Greves Operárias (1917, 1918 e 1919), o Tenentismo (1922, no Forte de Copacabana e 1924, em São Paulo), a Coluna Prestes (1924-1926).

<sup>37</sup> Olavo Brás Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918) foi um poeta, jornalista, cronista e contista brasileiro, reconhecido como o principal expoente do parnasianismo no país.

LDN se ocupa de eventos comemorativos de datas cívicas e outorgas de condecorações, especialmente a militares.

A participação social da LDN na segunda década do século XX coloca, como já debatido neste capítulo, os militares como protagonistas da cena política brasileira. O projeto nacional apresentado pela LDN tinha como alicerce a transformação dos cidadãos em soldados. Entusiasta das Forças Armadas, Bilac considerava a sua função defensiva menos importante que a sua função de ensinar, atribuindo a elas a responsabilidade pela educação cívica dos cidadãos. Sua campanha pelo serviço militar obrigatório pretendia levar todas as classes para os quartéis, colocando o Exército como um nivelador social que, por meio da educação militar, ensinaria disciplina, patriotismo e ordem, dando às classes inferiores virtudes da classe média e nivelando os da classe alta. Acerca da investida militar sobre a educação à época, por meio de uma militarização da sociedade, Carone assera:

a burguesia é que vai dar a este movimento maior amplitude, na vã tentativa de identificar militarismo e civilismo, isto é, de chegar à realização de uma “revolução” burguesa pelos militares-civilistas. [...] a LDN é particularmente “independente de qualquer credo político, religioso ou filosófico,” [...] nunca intervirá “em lutas eleitorais, nem em discussões ou propagandas partidárias, políticas ou religiosas; mas intervirá [...] nas questões de educação, nos problemas sociais de proteção e de defesa coletiva, dirigindo-se, dentro das garantias da Constituição do país, aos governadores e ao povo”. Completando os estatutos, a LDN apresenta seus fins: “manter em todo o Brasil a ideia da coesão e integridade nacional [...]”; “propagar a educação popular e profissional”; propagar em todas as escolas “a educação cívica, o amor à Justiça e o culto do patriotismo; defender o trabalho em todas as suas formas; “combater o analfabetismo, alcoolismo, vagabundagem e a dissolução dos costumes”; desenvolver o escotismo, linhas de tiro e batalhões patrióticos; “apoiar, pela persuasão e pelo exemplo, a execução das leis de preparo e organização militar”; “estimular e avivar o estudo e o amor da História do Brasil e das nossas tradições”; “publicar um catecismo cívico, e livros de educação patriótica, destinados à infância e adolescentes, para distribuição gratuita” etc (1970, p. 162-163).

A concepção de educação militarizada defendida pela LDN, de influência positivista<sup>38</sup>, pretendia conferir obediência e disciplina aos cidadãos, a serem consolidadas no serviço militar, de forma que a hierarquia se sobrepusesse às relações sociais e coibisse questionamentos acerca da ordem estabelecida. Tal compreensão autoritária, que indica a educação como meio de imprimir as virtudes e qualidades que as classes superiores da sociedade julgam que as

---

<sup>38</sup> A sustentação do princípio de uma república unitária, na qual o primeiro dos cidadãos agiria ditatorialmente, no sentido de possuir a faculdade de ditar os anseios do povo, criou interpretações antidemocráticas, sobretudo amparadas num ambiente de forte tradição política mandonista.

inferiores devem possuir, reaviva-se na contemporaneidade, além das propostas do “Projeto de Nação”, por meio do Pecim implementado no governo Bolsonaro. Alicerçadas na diferenciação de classes e na primazia militar como corretivo para a degradação civil, essas iniciativas, ao cabo, ambicionam a manutenção da “ordem” que estratifica a sociedade e das engrenagens que a engendram.

As propostas da LDN, expressas inicialmente como projeto de modernização do país, congregando civis e militares em torno das deficiências e das necessidades estruturais para o desenvolvimento nacional, acabaram, a partir de 1930, reconfigurando-se na construção e divulgação do anticomunismo, diante do surgimento, em 1922, do Partido Comunista Brasileiro. Contemporaneamente, as propostas do Pecim, que ainda se encontra parcialmente instituído no país, se erigiram sob a justificativa de “melhorar” o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas por meio da atuação de militares diretamente na gestão educacional, enquanto aos professores e demais profissionais da educação caberiam as funções referentes ao trabalho didático-pedagógico.

Embora o programa faça farto uso de expressões como “qualidade educacional”, “qualidade da educação básica”, “educação de qualidade”, “qualidade do ensino”, dentre outras, ele não define a concepção de qualidade adotada. O Pecim apresenta quatro objetivos estratégicos a serem alcançados pela Escola Cívico-Militar (Ecm): (1) melhorar a gestão escolar; (2) melhorar o ambiente escolar; (3) melhorar as práticas pedagógicas; (4) melhorar o aprendizado e o desempenho escolar dos alunos. A almejada melhoria da educação a que visa o programa carece, entretanto, da definição objetiva dos indicadores que seriam considerados no processo, a fim de determinar como a intervenção militar na educação seria capaz de construir uma escola de qualidade.

Acerca de referências sobre a concepção de qualidade assumida pelo Pecim, ocorre, no plano ideológico, a definição do parâmetro de escola “de alto nível”, com base nos colégios militares do comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, com o objetivo de “garantir aos alunos um ensino [...] de qualidade, alicerçado em valores como patriotismo; civismo; respeito aos símbolos nacionais; noções de hierarquia e de disciplina; valorização da meritocracia e outros” (Programa, 2021, p. 121). Assim, o Pecim elege essas instituições militares como “modelo de excelência de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” (*Idem*, p. 4). O programa associa essa “excelência” a “melhores resultados no Ideb e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e [ao] desejo da sociedade por mais oportunidades aos estudantes das redes estaduais e municipais” (*Idem*, p. 121), afirmando que essa é a realidade dos alunos oriundos dos colégios militares.

Assim como nas propostas da LDN, os valores ditos militares são evidenciados como parâmetro basilar de qualidade da educação pelo Pecim. Dessa forma, o grupo militar é apresentado como dotado de uma consciência coletiva e coeso em torno de certos valores morais que padronizam seus comportamentos, o que deveria ser ensinado aos agentes escolares que passam pelo processo educacional, nos moldes da militarização, constituindo-se na única referência para o alcance da qualidade objetivada pelo programa. A fim de justificar a urgência da intervenção dos militares na educação, o Pecim empreende grande esforço na construção do perfil de um aluno moralmente corrompido que requeresse os ensinamentos militares em sua “recuperação”. Para tanto, reconhece a necessidade de que a escola conheça o aluno da Ecim, sua realidade social e seus traços culturais, determinando o que chama de “retrato dos alunos brasileiros da atualidade”, com base na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar<sup>39</sup> (IBGE, 2015).

A tabela apresentada que, de acordo com o documento, traça o perfil dos alunos das escolas a serem militarizadas, faz, entretanto, um recorte da pesquisa realizada pelo IBGE, apresentando apenas alguns dados que pudessem sugerir uma realidade educacional marcada, quase exclusivamente, por vícios e ações comportamentais censuráveis dos próprios estudantes e de seus familiares, não problematizando questões como a falta de investimentos e de recursos na área, a ausência de valorização dos professores e a carência de uma estrutura escolar adequada (Figura I). Isso remonta ao discurso pré-eleitoral de Bolsonaro, que insistia na narrativa da falência educacional brasileira, focando em temáticas como violência e uso de drogas nos ambientes escolares, o que abriria espaço, segundo sua justificativa, para a intervenção militar na educação. Sendo assim, o programa seria responsável pela “recuperação” da educação do país e pela concretização de uma educação de qualidade.

---

<sup>39</sup> A pesquisa investiga informações que permitem conhecer e dimensionar os fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes. É realizada por amostragem, utilizando como referência para seleção o cadastro das escolas públicas e privadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

**Figura I – Retrato dos alunos brasileiros na atualidade**

A tabela a seguir apresenta a situação atual da educação no Brasil:

SITUAÇÃO / ANO ESCOLAR	9º DO EF	EF E EM
Sem acesso a água e sabão para lavarem as mãos	45,0 %	-
Ambiente completo para a prática de esporte	-	17,7%
Ausência escolar por motivos de saúde	53,7%	-
Mais de três horas por dia assistindo TV/PC	-	53,7%
Falta às aulas sem autorização dos responsáveis	-	25,0%
Responsáveis que não verificam os deveres de casa dos alunos	-	44,4%
Mães com nível superior completo	-	13,3%
Mães sem instrução ou com ensino fundamental incompleto	-	24,8%
Alunos que já beberam bebida alcoólica	55,5%	-
Alunos que já usaram drogas ilícitas	9,0 %	-
Alunos que já tiveram relação sexual	27,5%	-
Alunos que já foram agredidos fisicamente por um adulto da família	14,5 %	-
Alunos que possuem aparelho celular	-	86,0%

Obs.: EF: Ensino Fundamental e EM: Ensino Médio.

Fonte: IBGE *apud* Programa (2021, p. 125).

Assim, o fundamento para a adoção de modelos militarizados nas escolas sempre se conforma ao pressuposto de que esse ensino corrige alguns problemas tradicionais nas escolas, como indisciplina, desinteresse e violência, e promove o desenvolvimento do país. Todavia, as experiências decorrentes tanto da implementação do Pecim quanto da crescente militarização das escolas do país por maneiras distintas, fomentada desde a criação da LDN e mencionada na Introdução desta pesquisa, têm revelado incompatibilidade entre os princípios da segurança e os da educação, resultando numa escola truculenta e excludente. Dentre os episódios denunciados por comunidades escolares que vivenciam a militarização das escolas, estão a seleção de alunos, com a manutenção daqueles que apresentam melhor desempenho, perseguição a jovens que divergem dos padrões de comportamento, de orientação sexual e de identidade de gênero hegemonicamente impostos, suspensão e expulsão de estudantes e exoneração de funcionários que questionem a conduta da administração, intimidação a jovens com ameaças de agressão, cobrança por uniforme e materiais escolares e até assédio sexual por parte dos militares. Essa realidade afronta a CF-1988 em seus artigos 205 e 206, cujos princípios preveem condições de igualdade para o acesso e a permanência nas escolas, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, liberdade de aprender e ensinar e gratuidade do ensino.

Ao se voltar a análise do avanço militar sobre a educação para o período da ditadura brasileira, reconhece-se um discurso empenhado na ideia de construção de um Brasil forte e poderoso entre os militares. Com a formação do Estado autoritário de segurança nacional, que visava administrar o desenvolvimento capitalista-industrial do país, os governos militares se

embasaram no princípio inscrito na bandeira nacional de que a ordem é o alicerce para o progresso e o desenvolvimento de uma sociedade e passaram a combater a subversão e a desordem como uma consequência forçosa para o atingimento da prosperidade. A ideia de ordem e progresso acaba, no contexto da Guerra Fria, também incorporando o conflito entre capitalismo e socialismo.

A fim de se compreender o impacto dessa organização na educação do país, importa analisar os conceitos que são a chave do fundamento da intervenção militar. A “ordem” pressupõe um agente superior que a impõe, que exige dos outros aquilo que lhes foi ordenado. Com isso, ela confere àqueles que ordenam a reputação de enviados, isentando-os de quaisquer responsabilidades pessoais, uma vez que são porta-vozes de um sistema. Nesse sentido, Arendt defende que as atrocidades cometidas por regimes ditatoriais são debitadas a uma suposta responsabilidade coletiva (2004, p. 94). Por sua vez, a ideia prevalente de “progresso” no Ocidente decorre do desenvolvimento do capitalismo, sendo válido para o Ocidente europeu, porém não para as áreas colonizadas pela descoberta imperial. A imagem positiva do progresso se torna mais evidente a partir da industrialização e da centralidade da ciência como forma de conhecimento.

Dessa forma, o discurso ditatorial surge como salvacionista, ao expressar o respeito à democracia, a salvação do Brasil da desordem, da subversão e do comunismo e a permissão, de tal modo, do desenvolvimento e do progresso do país. Para tanto, a desqualificação ou, eventualmente, a eliminação da alteridade era necessária, o que impulsionou uma repressiva campanha de ataque ao diferente que o retratava como desprovido de qualquer valor por ser subversivo, razão pela qual, deveria ser silenciado, reprimido, abolido do espaço público. A educação sofreu patente cerceamento, dada a sua influência na formação de almas, tendo passado, no período entre 1968 e 1971, por reformas em todos os níveis de ensino, implementadas pelo governo militar.

Germano analisa a ordinária ocultação dos reais interesses do avanço militar sobre a educação, descortinando a contradição entre o dito e feito pela administração do Estado militar:

Com efeito, apesar da constante valorização da educação escolar, ao nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material: a escassez de verbas para a educação pública. Isto acontece porque, como vimos, o Estado emprega o montante de recursos sob a sua responsabilidade em setores diretamente vinculados à acumulação de capital. Esta é a sua prioridade real, a qual, por sua vez, aponta no sentido da privatização do ensino (1990, p. 142).

Sobre as ações operadas no campo educacional, iniciadas pelo ensino superior, o regime militar eliminou o princípio da autonomia universitária de forma violenta e radical ao ponto de algumas Universidades sofrerem intervenção mediante a deposição de reitores e vários estudantes, professores e cientistas de destaque passaram por triagens ideológicas, sofreram censura, serem perseguidos, torturados, presos e exilados. Além disso, logo após o golpe de Estado, a União Nacional de Estudantes (UNE) teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro, havendo também o total aniquilamento de movimentos sociais e políticos de estudantes, impossibilitando formas de resistência ou contestação social. Essa realidade foi o resultado das iniciativas de reforma no ensino superior, que passaram por recomendações como (1) implantar um sistema administrativo inspirado na eficiência da empresa privada capitalista; (2) estimular a privatização do ensino, por meio da criação de universidades particulares, a fim de assegurar nelas vagas para os alunos pobres; (3) preservar a imagem da “revolução” de 1964; (4) realizar uma reforma universitária que apresentava várias ações no sentido de desmobilizar os estudantes. O discurso reformista se apoiava em ideais tecnicistas e instrumentais oriundos das exigências do mercado de trabalho e do almejado desenvolvimento econômico, imprescindível para o progresso.

Na educação básica, escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores e integrantes de movimentos de educação e cultura popular perseguidos pela repressão. A reforma do ensino também teve evidente caráter instrumental, influenciada pela teoria do capital humano, mesmo que aliando a ela o discurso democratizante de reparação das desigualdades sociais. O ensino de 2º grau passou a se guiar pelo mercado de trabalho, entretanto, não como princípio educativo, mas como obrigatoriedade da profissionalização a fim de oferecer mão-de-obra para o mercado, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico, com a cultura humanística e com a cidadania, mesmo que o regime ditatorial exaltasse constantemente a democracia. Sobre a orientação para a formação profissional e a empregabilidade aplicada na ditadura militar brasileira, Lira elucida:

Os interesses privados se fortaleceram neste período. Os empresários industriais apoiaram o golpe de 1964. A partir de uma atuação íntima junto ao poder político converteram seus interesses na formação de técnicos e tecnólogos. Os industriais procuraram garantir as condições favoráveis para o fornecimento de força de trabalho qualificada para a indústria em expansão e assegurar a disponibilidade de um exército industrial de reserva suficientemente numeroso, como o objetivo de impor uma redução constante nos salários. Este setor da burguesia transformou seus interesses materiais em propostas políticas concretas que, em larga medida, foram incorporadas na legislação de educação da ditadura (2010, p. 308).

Sendo assim, identifica-se um intenso e duradouro processo de disputas sociais reveladas em projetos políticos defendidos por militares, em distintos momentos da história do país, para se lançarem sobre a educação. Os discursos que expressam esses planos e ações se equilibram para dissimularem o favorecimento aos interesses capitalistas enquanto apregoam democracia e justiça social. Tanto a experiência do Estado militar brasileiro e do Pecim quanto o discurso que produz as propostas de controle da educação por militares, identificados na LDN e no “Projeto de Nação” – que será detidamente investigado no Capítulo 6 –, apontam para uma tendência tecnicista e de aprofundamento da alienação no ensino, com o professor atuando como mero reproduzidor dos conhecimentos necessários à produção e manutenção da ideologia do Estado. Além disso, o aspecto violento contido na tomada da educação por uma força armada pode ser entendido como uma declaração de guerra à classe trabalhadora e à juventude do país. Para a análise empreendida neste estudo, a seguir, no Capítulo 3, apresentam-se os avanços legais no âmbito educacional formal decorrentes da promulgação da Carta Magna, a fim de confrontá-los, posteriormente, às proposições do “Projeto de Nação”.

### 3 A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO LEGAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL

O que Winston estava prestes a fazer era começar um diário. Não era algo ilegal (nada era ilegal, já que não havia mais leis), mas, se detectado, era razoavelmente certo que seria punido com a morte, ou pelo menos com 25 anos em um campo de trabalhos forçados (Orwell, 2021, p. 150).

Embora nacionalmente a educação escolar passe a ser considerada direito de fato, extensivo a todas as pessoas, deixando de ser tratado como uma assistência àqueles que não podiam pagar, a partir de 1988, ele já é reconhecido internacionalmente a contar da Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>40</sup> (DUDH), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, no dia 10 de dezembro de 1948, em Paris. Desde então, o documento passou a inspirar as constituições de vários países, já que estabelece as normas comuns de proteção aos direitos da pessoa humana como um ideal comum a todos os povos. Fundados no respeito pela dignidade e pelo valor de cada pessoa, os direitos humanos incluem, além da educação, a vida, a liberdade, o trabalho e a moradia. O desafio histórico do Brasil é promover a garantia desses direitos aos desiguais em oportunidades, que são estigmatizados e discriminados por aspectos econômicos, sociais, culturais, físicos ou religiosos e acabam sofrendo diversas formas de exclusão ou violação, mesmo quando compõem a maioria numérica da população.

Considerar a educação um direito social fundamental significa adotá-la como vetor de desenvolvimento individual próprio à condição humana. O direito à educação pressupõe, pois, a construção da humanidade do educando, condição que consolidará sua dignidade e o tornará sujeito de direitos essenciais apto para sua vida em sociedade. Logo,

---

<sup>40</sup> A DUDH é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. Desde a sua adoção, em 1948, a DUDH foi traduzida em mais de 500 idiomas – o documento mais traduzido do mundo. A DUDH, em conjunto com o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e seus dois Protocolos Opcionais (sobre procedimento de queixa e sobre pena de morte) e com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e seu Protocolo Opcional, formam a chamada Carta Internacional dos Direitos Humanos. Uma série de tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos adotados desde 1945 expandiram o corpo do direito internacional dos direitos humanos. Eles incluem a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras.

a educação é a maior aliada do progresso do Estado, contra a fome, a miséria, a marginalidade, a corrupção, os desníveis sociais e econômicos. Somente uma população consciente de sua cultura, história, valores e tradições é capaz de se posicionar como sujeito de direitos e deveres, reconhecendo que as autoridades constituídas do Estado nada mais são do que seus representantes nas suas funções legislativas, judiciárias e executivas e que têm como essência de suas funções garantir a justiça e o bem comum, verificando sempre se as normas por eles aplicadas são formalmente boas, se admitem as provas de aferição relativas à positividade, à juridicidade, à vigência e à eficácia (Pompeu, 2005, p. 21).

No ordenamento jurídico brasileiro, a CF-1988, conhecida como Constituição Cidadã, é responsável por elencar os direitos individuais e coletivos dos cidadãos. Ela é a lei maior do sistema normativo do país e rege todo o ordenamento jurídico da nação. Hierarquicamente abaixo da Carta Magna e de suas emendas, as leis complementares, ordinárias, delegadas, as medidas provisórias, os decretos legislativos e as resoluções regulam, cada qual com uma especificidade, sobre assuntos e pontos insuficientemente explicitados na CF-1988. O direito à educação formal no Brasil, na perspectiva do ensino e aprendizagem dos saberes produzidos e acumulados historicamente e realizado em instituições responsáveis pelo processo educativo, está previsto em diversas normativas, abrangendo diferentes níveis e modalidades de ensino. Afora isso, estados e municípios podem ter normativas específicas de seus sistemas de ensino, complementando as leis federais, como legislações acerca de diretrizes curriculares, políticas de avaliação, entre outras.

Marca da reinauguração do Estado Democrático de Direito no país, após o período da ditadura militar (1964-1985), a CF-1988 é a sétima carta promulgada desde a independência do Brasil, e representa um exponencial avanço em relação ao direito à educação, uma vez que oferece uma redação precisa e detalhada acerca do reconhecimento abrangente desse direito social, incluindo os instrumentos jurídicos para a sua garantia. Ancorada no valor da igualdade entre as pessoas e visando à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, a educação compõe o rol de direitos assegurados e regulamentados pelo Estado, sendo estabelecida, no Art. 6º da vigente Carta Magna, como garantia fundamental e como necessidade para a instituição de uma sociedade permanentemente harmônica. Além da educação, são também considerados sociais os direitos à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados. Dessa forma, tem-se que a compreensão da educação como um direito social reflete o entendimento de que o acesso à educação é fundamental para o bem-estar individual e coletivo, para a construção de sociedades mais justas e igualitárias e para o fortalecimento das democracias. De acordo com Boobio,

nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis* [Em latim no original: cidadania ativa, direitos do cidadão.] (Boobio, 1986, p. 30).

Na concepção do autor, os direitos declarados e reconhecidos como próprios do cidadão se tornariam parte integrante de uma cidadania ativa. Eles se constituiriam como a própria democracia, já que não se mantêm sem ela, enquanto, concomitantemente, a impulsionam. O direito à educação evidencia esse ciclo em que é garantido pela democracia e, ao mesmo tempo, seu promotor ao (1) capacitar os indivíduos a exercerem plenamente seus direitos e a participarem ativamente na sociedade, contribuindo para sua dignidade e autonomia; (2) mediar conhecimentos acadêmicos e alargar habilidades sociais, emocionais e práticas necessárias para o desenvolvimento pessoal na vida cotidiana e no mercado de trabalho; (3) contribuir para a redução das desigualdades e para a promoção da igualdade de oportunidades; (4) impulsionar o desenvolvimento econômico e social, por meio de cidadãos mais produtivos, inovadores e capazes de contribuir para o progresso em diversas áreas, como ciência, tecnologia, economia e cultura; (5) obter reconhecimento internacional, uma vez que documentos como a DUDH e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>41</sup> destacam a importância da educação para o pleno desenvolvimento da personalidade humana; (6) formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, fortalecendo, portanto, a participação democrática e contribuindo para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Jamil Cury destaca a imprescindibilidade dos direitos sociais no texto constitucional de 1988 ao contrastar sua estrutura com aquelas das constituições que a precederam: “nas anteriores a 1988, a Constituição, após o Preâmbulo, se abria com a organização do Estado e só depois vinham os direitos da cidadania. Na atual Constituição, após o Preâmbulo, a assinalação dos direitos precede a organização do Estado” (Cury, 2013, p. 197). O novo arranjo preconiza, segundo o autor, que o Estado se responsabilizaria por uma ordenação que se conforme ao acatamento da preeminência firmada nos direitos sociais. Além da mudança de disposição textual no conjunto dos direitos da cidadania, o desenvolvimento do direito à educação passou por distintas fases, ora evolutivas, ora involutivas, nas constituições brasileiras, exprimindo

---

<sup>41</sup> Tratado multilateral adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 e em vigor desde 3 de janeiro de 1976. O acordo diz que seus membros devem trabalhar para a concessão de direitos econômicos, sociais e culturais para pessoas físicas, incluindo os direitos de trabalho e o direito à saúde, além do direito à educação e a um padrão de vida adequado.

mudanças sociais, políticas e econômicas ao longo da história do país. A compreensão e a aplicação dessas resoluções também foram influenciadas por políticas públicas, legislação infraconstitucional e realidade social.

Neste capítulo, aborda-se brevemente o tratamento normativo dado ao direito à educação na CF-1988. Para além disso, como a promulgação da Constituição Cidadã representou um marco muito significativo, mas não o término de todo o processo de reconstitucionalização ou mudança, o Estado brasileiro necessita estar vigilante ao constante trabalho em favor da consolidação da democracia e em defesa dos direitos fundamentais, o que é materializado por normativas infraconstitucionais que reforçam e ampliam o direito à educação. Na sequência da discussão da CF-1988, são tratadas, sem pretensão de contemplar todo o conjunto de regras, normativas relevantes para a garantia do direito à educação: (1) as versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); (2) a lei que aprova o PNE; (3) o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e (4) algumas legislações que versam sobre a diversidade e a inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Demerval Saviani (2013) afirma que, para que o sistema nacional de educação de um país seja eficiente, o Estado deve, na formulação de seu plano nacional de educação, guiar-se por metas construídas a partir de sondagem da sua realidade educacional em consonância com os princípios definidos na constituição. Dado que esses princípios indicam uma realidade desejável ou uma meta a ser atingida, os princípios educacionais enunciados nas constituições assumem o papel de orientadores para a organização do sistema educacional, que deve funcionar por meio da definição de metas que aproximem a realidade tangível da realidade desejável, almejando intervir sobre as necessidades identificadas no diagnóstico. Tem-se, assim, a importância acerca do entendimento do enunciado dos princípios educacionais na CF-1988 e de como sustentam todo o arcabouço legal educacional do país.

### 3.1 A CARTA DE 1988: DEFINIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM UM ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

A Carta Magna de 1988 é chamada de Constituição Cidadã por, pela primeira vez na história constitucional do país, ser concebida sob a perspectiva do interesse público e não do interesse político e do modelo econômico vigente à época, baseada no princípio do respeito à dignidade da pessoa humana. Em seu preâmbulo, enuncia-se a instituição do Estado Democrático de Direito, projetando, assim, ser o documento que assegurará o exercício dos direitos individuais e sociais. De acordo com Piovesan, a CF-1988 adotou uma concepção

contemporânea de cidadania no que concerne à indivisibilidade dos direitos humanos: “os direitos sociais são direitos fundamentais, sendo, pois, inconcebível separar os valores liberdade (direitos civis e políticos) e igualdade (direitos sociais, econômicos e culturais)” (Piovesan, 2010, p. 385).

De acordo com o Art. 1º da CF-1988, A República Federativa do Brasil, constituída pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito, que, fundamentado na soberania, na cidadania, na dignidade da pessoa humana, nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político, passa a garantir uma série de direitos individuais e coletivos (Art. 5º) e de direitos sociais (Art. 6º). Dentre os direitos sociais, a educação é o primeiro a ser citado, ressignificando a lógica de que cada pessoa deva prover a sua educação, o que conferia a ela um caráter de privilégio, para a de que Estado e sociedade devam se responsabilizar por sua garantia, realocando-a para o campo dos direitos. O direito à educação pode ser entendido como uma ferramenta de acessibilidade a todos os outros direitos elencados, pois, sem a educação, esses direitos raramente ou nunca serão alcançados.

Ela apresenta o mais extenso texto de todas as constituições no que se refere à educação, que é pormenorizada em dez artigos específicos (Arts. 205 a 214). Além disso, é mencionada em quatro outros dispositivos (Art. 22, inciso XXIV – sobre a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; Art. 23, inciso V – sobre a competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; Art. 30, inciso VI – sobre a competência dos municípios em manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; e Arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – sobre a destinação dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 da Constituição à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação). A Carta versa acerca da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando uma grande diversidade temática.

Dessa forma, tem-se que

a Constituição de 1988 tentou dar conta das profundas mudanças ocorridas em nosso país na economia, nas relações de poder e nas relações sociais globais, nos últimos 20 anos, introduzindo temas, redefinindo papéis, incorporando às instituições sociais segmentos historicamente marginalizados, sem, no entanto, alterar substantivamente as relações sociais vigentes (Neves, 1999, p. 99).

A CF-1988, ao garantir o acesso à educação a todo cidadão, instituiu um processo em que o sujeito passou a ser compreendido em sua materialidade e não mais em sua abstração. Assim, os sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, mesmo quando ele era reconhecido pelo texto constitucional, passaram a ser contemplados pelo princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I). A concepção de educação como direito, já aventada nas Constituições de 1934, 1946 e 1967, apresenta-se alargada no Art. 205 da Carta de 1988 ao ser considerada direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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.

Para tanto, o ensino precisa se guiar pelos princípios norteadores elencados no Art. 206, dentre os quais também se encontram (1) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II); (2) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (inciso III); (3) a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV); (4) a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (inciso V); (5) a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (inciso VI); (6) a garantia de padrão de qualidade (inciso VII); (7) o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (inciso VIII) (Brasil, 2003).

Com isso, a CF-1988 busca organizar de fato e efetivamente o direito de todos à educação, delineando um modelo de escola republicana, ou seja, aquela apta a formar cidadãos capazes de gozarem plenamente dos seus direitos fundamentais e de executarem os deveres necessários à vida social. A escola republicana, dessa forma, não se organiza para cumprir um projeto personalizado para cada indivíduo, mas, ao contrário, para executar um projeto de nação, que implica pensar a educação na perspectiva dos sujeitos e de suas especificidades, ao mesmo tempo inseridos em sociedade e seus construtores.

O Art. 205 da CF-1988 traça esse projeto ao definir os objetivos da educação: (1) o pleno desenvolvimento da pessoa, o que aponta para a individualidade de cada sujeito, suas crenças, seus valores, suas potencialidades, suas condições de vida e toda gama de fatores constituintes de sua unicidade; (2) o seu preparo para o exercício da cidadania, o que preconiza que esse sujeito único e diverso vive em sociedade e é responsável por construí-la de maneira a abarcar toda a diversidade de indivíduos e (3) a sua qualificação para o trabalho, o que sinaliza

um parte integrante e indissociável da existência do sujeito e que também edifica essa sociedade na qual devem caber todos os sujeitos. A escola republicana seria, pois, capaz, dentre tantas outras funções, de ajeitar o tecido social, promover a sustentação das economias e favorecer uma convivência harmônica entre sujeitos diversos, por meio de um currículo coerente que articule os objetivos da aprendizagem ao projeto de país.

A organização da escola “pública” instituída em *locus* de garantia da educação escolarizada como direito de todos e de responsabilidade do Estado e da família pela CF-1988, segue, pois, valores “republicanos” que fundamentam o desenvolvimento de uma nação. A relação entre os conceitos “republicano” e “público” é percebida na etimologia de “república”: verbete composto e derivado do latim *res publica* (substantivo *res* + adjetivo *publica* = *respublica* – palavra do caso nominativo do Latim) e significa, textualmente, “coisa pública”, isto é, aquilo que diz respeito ao interesse público de todos os cidadãos. A educação pública, ou republicana, traçada pela Carta de 1988 compreende, dessa forma, um

[...] processo de formação humana que permite o acesso a saberes, à capacidade de pensar, de argumentar e julgar e de poder fazer escolhas que propiciem uma inserção consciente nos processos sociais e políticos, e a participação na esfera pública. Enfim, uma educação que empodere os despossuídos com as habilidades necessárias para que se sintam e se tornem pessoas, ou cidadão ativos. (Brayner, 2008, p. 14).

Além disso, foram conquistas garantidas pela CF-1988: (1) a educação como direito público subjetivo, ou seja, o indivíduo que não conseguir acesso ao ensino obrigatório, terá a sua disposição mecanismos jurídicos para fazer valer esse direito; (2) o dever do Estado em oferecer às crianças de zero a cinco anos de idade creche e pré-escola; (4) a oferta de ensino noturno regular; (5) os ensinos fundamental e médio obrigatórios e gratuitos, inclusive aos que a eles não tiveram acesso em idade própria; (6) o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência. O texto também enumera os deveres do Estado, que consistem em garantir (7) a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, que, apesar de permanecer na Carta, com a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, já não faz mais sentido, tendo em vista que a determinação passa a ser de toda a educação básica, dos 4 aos 17 anos; (8) o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; (9) o atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (redação dada pela EC nº 59, de 2009); (10) o oferecimento do ensino obrigatório, passível de responsabilidade da autoridade competente em caso de não

cumprimento ou de oferta irregular; (11) o recenseamento dos educandos no ensino fundamental, fazendo-lhes a chamada e zelando, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, atualizado e ampliado pela LDBEN para o recenseamento anual das crianças e dos adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A autonomia universitária também é abordada na Carta Magna de 1988, no Art. 207, que a determina nos âmbitos didático-científico, administrativo e de gestão financeira e patrimonial, além de haver a prescrição da obediência ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, foi facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

Em seu Art. 211, o atual texto constitucional declara a articulação entre as esferas do Poder Público, definindo o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios na estruturação de seus sistemas de ensino. Nessa perspectiva, à União compete organizar e financiar o sistema federal de ensino e o dos territórios, além de prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

Acerca da vinculação de recursos para a educação, a Carta, em seu Art. 212, define que a União deve aplicar, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, além de ser afiançada a distribuição de recursos públicos para o atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação. A contribuição social do salário-educação recolhida pelas empresas, as quais dela deduzem a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes, é mantida como fonte adicional de financiamento a este nível de ensino público. Os recursos advindos de contribuições sociais associados a outros recursos orçamentários são destinados ao financiamento dos programas suplementares de alimentação e assistência à saúde. Embora a vinculação de recursos constitucionais impulse críticas da área econômica, ela é apoiada pela área social, conforme evidencia em entrevista o professor Barjas Negri.

Porque senão não é possível defender a área social. Já temos outras “vinculações”. Há recursos para pagar os juros, há recursos para pagar amortizações, há recursos para pagar empréstimos. [...] São recursos que não são carimbados, mas que são carimbados. Ou seja, não podemos deixar de pagar a previdência, de pagar salário... Se quase tudo está carimbado, por que

não carimbar estes? [...] Se a Educação é um dever do Estado e direito de todos, então é preciso lhe dar garantia constitucional (Menezes, 2005, p. 189).

A CF-1988, em seu Art. 209, substituiu o excerto do texto constitucional de 1967, que dizia que “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo” por “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. A possibilidade de transferência de recursos financeiros públicos ao ensino privado, mediante bolsas de estudo para os níveis fundamental e médio aos que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, é mantida para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a sua finalidade não lucrativa e a aplicação de excedentes financeiros em educação, além da garantia de que seu patrimônio será transferido a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. Nesse caso, o poder público fica também obrigado a investir na expansão de sua rede na localidade que apresenta a deficiência de vagas.

Por fim, no seu Art. 214, a Carta de 1988 estipula o PNE, objetivando articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e determinar diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Elaborado a cada dez anos, o documento deve delinear diretrizes e metas para a educação no país, a fim de que sejam desempenhadas até o fim desse prazo, centralizando esforços na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental. Em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10.172, responsável pela aprovação do primeiro PNE, que vigorou entre os anos de 2001 e 2010.

### 3.2 A LDBEN E A ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O Projeto de LDBEN surgiu a partir de determinação da Constituição Federal de 1946, que apresentou dispositivo atribuindo à União a competência para legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”<sup>42</sup>. A fim de regulamentar o que expressava a Constituição sobre

---

<sup>42</sup> A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946 orienta a elaboração da LDBEN em seu Título I – Da Organização Federal; Capítulo I – Disposições Preliminares; Artigo 5º – Compete à União; Inciso XV – legislar sobre; Alínea d – diretrizes e bases da educação nacional.

a educação, o instrumento normativo foi um dos encaminhamentos que definiu uma nova ordenação institucional, rompendo com o presidencialismo autocrático da Constituição de 1937, já que dependia de apreciação legislativa dos parlamentares. Dessa forma, a LDBEN se subordina à Constituição Federal, estruturando-se como um guia acerca dos caminhos a serem seguidos pela Educação do país.

Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a Lei maior da educação no país, por isso mesmo denominada, quando se quer acentuar a sua importância, de “carta magna da educação”, ela se situa imediatamente abaixo da constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado este caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados através de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que vai se processando, através de iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar. (Saviani, 1998, p. 2).

A tramitação da primeira LDBEN na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, datada de 1961, se prolongou por treze anos, desde 1948, ocasião do envio da mensagem presidencial que divulgou ao Congresso Nacional o seu anteprojeto, concebido por uma comissão de educadores. O deputado e ex-ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema<sup>43</sup>, analisou, no curso da discussão do texto, acerca do significado da expressão “diretrizes e bases”, que

a Assembleia Constituinte, ao regular a competência da União quanto à legislação do ensino, não quis traduzir o seu pensamento somente com a palavra “diretrizes”, mas acrescentou ao texto a palavra “bases”, pretendendo significar, com isso, claramente, e quase redundantemente, que à União compete, não apenas traçar os princípios gerais do ensino de todos os ramos, mas também dar-lhes estrutura e disciplina, organização e regime (Horta, 1989, p. 9).

A LDBEN – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, os fins da educação, que

---

<sup>43</sup> Gustavo Capanema (1900-1985) foi ministro da Educação e Saúde Pública entre 1934 e 1945. No Ministério, cercou-se de modernistas e intelectuais como Carlos Drummond de Andrade (chefe de gabinete), Mário de Andrade (autor do anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN) e Rodrigo Melo Franco de Andrade (responsável pela implantação do SPHAN e seu diretor por trinta anos). Em 1937, encaminhou ao Congresso o PNE. Em 1942, sob os auspícios do Estado Novo e por iniciativa de Capanema, iniciaram-se as reformas de ensino, de níveis (primário e secundário) e modalidades (ensino técnico profissional: industrial, comercial, normal e agrícola), traduzidas nas chamadas “leis orgânicas do ensino”, que se estenderam até 1946.

passavam, dentre outros, pela compreensão dos direitos e deveres dos grupos que compõem a comunidade, pelo respeito à dignidade e às liberdades fundamentais, pelo desenvolvimento integral da personalidade humana e pela condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. O texto também concebeu o direito à educação assegurado a todos e ofertado no lar e na escola, sendo ministrado o ensino em todos os graus obrigatoriamente pelo poder público e pela liberdade de iniciativa particular.

A liberdade de ensino emanada pela Lei de 1961 garantiu o direito a todos de transmissão de seus conhecimentos e, aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, a representação nos conselhos estaduais de educação e o reconhecimento dos estudos neles realizados. Sobre a administração do ensino, regulou a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), constituído por 24 membros representantes das diversas regiões do país e de notável saber e experiência em educação, por mandato determinado. Ao Conselho cabiam atribuições como a decisão sobre o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior, federais e particulares, a indicação de disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio, a promoção de sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, a sugestão de medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino, a manutenção de intercâmbio com os conselhos estaduais de educação, dentre outras. Ao MEC cabia o cumprimento das decisões do CFE. O ensino militar é mencionado no âmbito dessa administração, porém apenas para definir que sua regulação se daria por lei especial.

A organização dos Sistemas de Ensino ficou a cargo da União, dos estados e do Distrito Federal, devendo atender à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos. Dessa forma, a União deveria organizar o ensino público brasileiro, estendendo a ação federal a todo o país, nos limites das deficiências locais. Estados e Distrito Federal ficaram responsáveis por reconhecer, autorizar e inspecionar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, devendo a lei federal ou estadual atender à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, considerando especificidades regionais e sociais, e ao estímulo de experiências pedagógicas com a finalidade de aperfeiçoar os processos educativos. As escolas de ensino médio ou superior foram autorizadas a cobrarem anuidades e foi definida a obrigatoriedade da prática de educação física nos cursos primário e médio até a idade de dezoito anos.

Acerca do grau primário, a primeira LDBEN definiu a sua composição pela educação pré-primária, destinada aos menores até sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins-

de-infância, e pelo ensino primário, obrigatório a partir dos sete anos. O ensino primário, ministrado em, no mínimo, quatro séries anuais, tinha por finalidade o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e sua integração ao meio físico e social. A matrícula da criança em idade escolar necessitava ser comprovada para que o pai de família ou responsável por ela exercesse função pública ou ocupasse emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, salvo se ocorresse comprovado estado de pobreza da família, insuficiência de escolas, matrícula encerrada ou doença ou anomalia grave da criança.

Sobre a educação de grau médio, regimentou-se que deveria ser ministrada, no ensino médio, em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino pré-primário e primário. Destinado à formação do adolescente, oferecia disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, ficando a cargo do CFE a indicação de até cinco disciplinas obrigatórias, com destaque para o ensino de português. Para o ingresso na primeira série do 1º ciclo, foi instituído exame de admissão que comprovasse satisfatória educação primária do educando. Cada estabelecimento de ensino médio deveria dispor de regimento ou estatuto sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático e seu diretor deveria ser educador qualificado. A organização do ensino de grau médio tinha duração mínima de 180 dias de trabalho escolar efetivo e 24 horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas, incluindo formação moral e cívica, atividades de iniciação artística, orientação educativa e vocacional. Estipulou-se também a estruturação própria dos cursos de ensino médio que funcionassem à noite, inclusive com a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as particularidades de cada curso. Normatizou-se a frequência obrigatória com o mínimo de 75% de comparecimento às aulas dadas para que o aluno pudesse prestar o exame final em primeira época.

A educação de grau médio também foi regulada pela LDBEN de 1961 nas modalidades de ensino secundário, que admitia variados currículos, de ensino técnico, que abrangia cursos industrial, agrícola e comercial e de formação do magistério para o ensino primário e médio, que tinha por finalidade o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Além disso, definiu-se a necessidade de concurso de provas e títulos para o provimento efetivo em cargo de professor nas escolas oficiais de ensino médio.

A primeira LDBEN também instituiu diretrizes para a orientação educativa e inspeção de ensino, definindo a formação do orientador de educação e os conhecimentos técnicos e pedagógicos necessários ao inspetor. Sobre o ensino superior, poderia ministrar cursos de

graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão, tendo o currículo mínimo e a duração dos cursos fixados pelo CFE. As universidades seriam constituídas pela reunião, sob mesma administração, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino superior e teriam autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, exercida na forma de seus estatutos, sujeita a suspensão pelo CFE em caso de infringência da LDBEN ou do próprio estatuto.

Em seu Título X, a LDBEN de 1961 regimentou a “Educação de Excepcionais<sup>44</sup>”, delimitando que, sempre que possível, ela deveria se enquadrar no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade. Toda iniciativa privada referente à “educação de excepcionais” considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação receberia subvenção dos poderes públicos. A assistência social também foi atribuída aos sistemas de ensino, que deveriam, em parceria com outros órgãos ou não, prover, orientar, fiscalizar e estimular serviços médico-odontológicos e de enfermagem aos alunos.

Acerca dos recursos para a educação, a primeira LDBEN estipulou a aplicação anual mínima pela União, na manutenção e desenvolvimento do ensino, de 12% de sua receita de impostos e de 20% pelos estados, Distrito Federal e municípios. Os recursos deveriam ser aplicados em consonância aos planos estabelecidos pelo CFE e pelos conselhos estaduais de educação, a fim de assegurarem o acesso à escola do maior número possível de educandos, a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação, o desenvolvimento do ensino técnico-científico e o desenvolvimento das ciências, letras e artes.

Em suas disposições gerais e transitórias, a Lei definiu o ensino religioso como disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e ministrada de acordo com a confissão religiosa do aluno ou de seu representante legal ou responsável. Determinou-se que a formação de classe para o ensino religioso independeria de número mínimo de alunos e que o registro dos professores da disciplina seria realizado por autoridade religiosa.

Tanto a construção do texto da LDBEN de 1961 quanto a sua tramitação política aconteceram em meio a uma acirrada disputa de interesses entre escolanovistas, favoráveis à escola pública e à centralização do processo educativo pela União, e católicos, defensores da

---

<sup>44</sup> Segundo Sasaki (2005), “excepcionais” foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual) - daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso.

escola privada e da não ingerência do estado no mercado educacional. Na tentativa de conciliar a conflagração, a LDBEN acaba apresentando vazios que ficaram a cargo de serem preenchidos pelos conselhos, que apresentavam representatividade de ambos os grupos conflitantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1961, apresenta diversas lacunas. [...]. Entre os anos de 1962 – no qual o Conselho Federal de Educação foi instalado – e 1966, o Conselho assumiu a postura de propor modelos educacionais, mediante a elaboração de doutrinas e jurisprudência ao emitir parecer técnico sobre os temas apresentados à sua análise. [...]. Os conselheiros tinham a consciência de que, mediante seus pareceres, estavam criando legislação, mesmo quando isso significasse alterar o que estava em vigor (Rothen, 2008, p. 455).

Em 11 de agosto de 1971, foi sancionada, durante a ditadura militar brasileira, a Lei 5.692, que estabelece diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Sem que tenha havido a revogação da Lei 4.024/1961, a legislação educacional expressa pela Lei de 1971 acaba por alterar a LDBEN. Ela nasce da necessidade imposta pelo contexto social, que apresentava uma nova visão educacional em que se fazia necessária a redenção da educação brasileira, por meio de um “projeto nacional” que serviria como alavanca para o desenvolvimento do “Brasil-Potência” (Saviani, 1987, p. 127). O golpe de 1964 introduziu a ideologia da Escola Superior de Guerra, que pregava o desenvolvimento com segurança e facilitava a entrada do capital estrangeiro no país, em contraposição à ideologia nacional-desenvolvimentista das décadas anteriores, quando o crescimento do parque industrial do país ocorreu a partir do capital monopolista estatal e multinacional, enquanto se admitia a defesa do desenvolvimento brasileiro pelo fortalecimento do capital nacional.

Com os militares no poder, foi instaurada política de repressão da sociedade civil e controle estatal direto em escolas, sindicatos e partidos políticos, gerando, por conseguinte, resistência ao regime, na tentativa de reverter a situação política e social na qual se encontrava a sociedade brasileira. Sobre a regulamentação do texto da Lei 5.692/1971 nesse contexto, Jacomeli (2012) destaca:

Chama a nossa atenção a postura nacionalista, patriótica, um verdadeiro culto ao militarismo, acobertado sob o princípio democrático, como se houvesse democracia em plena ditadura militar. Por trás do jargão de defesa de uma sociedade democrática se esconderam práticas de perseguição política, assassinatos e outras aberrações já enormemente analisadas e que estiveram escondidas nos “porões escuros” desse período. Enfatizo que apenas alguns artigos da Lei 4.024/61 permaneceram em vigor e se somaram aos propostos pela 5.692/71. Justamente aqueles que tratavam dos fins da educação e que traziam um discurso com “cara” de democrático e com ênfase no respeito à

liberdade individual, mesmo sendo tempos de perseguição política aos indivíduos que não concordavam com a ditadura militar (Jacomeli, 2012, p. 81).

No contexto de embates políticos, sociais e econômicos, a educação foi reestruturada, a fim de forjar o cidadão obediente e pacífico a que aspirava o governo militar. A Lei 5.692/1971 concebia os Estudos Sociais, que compreendiam as disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica, como expressão dos valores sociais desejáveis para o governo militar. Evidencia-se a visão conservadora aliada aos preceitos morais postulados pela Igreja Católica na sustentação das alterações trazidas pela nova Lei:

Que visa, assim, a Educação Moral? Visa a decantação do Instinto Moral de um ser livre, à sua formação consciente e crítica, ao seu aperfeiçoamento, no convívio com os outros, através do crescimento humano progressivo da criança, do adolescente e do jovem, até a idade adulta. (...) A Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social “cuja essência é evangélica” (no dizer de Bérqson), pois tem como fundamento a igualdade dos homens livres e como espírito o amor fraterno (Vasconcellos, 1972, p. 250 e 252).

A Lei nº 5.692/71 reformulou os ensinos primário e secundário, denominando-os, respectivamente, ensino de 1º e de 2º graus. O ensino de 1º grau, que sondava competências para a iniciação ao trabalho, embora sugerisse o caráter de uma educação geral e propedêutica, transformou o antigo 1º ciclo nos anos de 1ª a 8ª séries. Já o ensino de 2º grau passou a agrupar todos os ramos do 2º ciclo – o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico. A obrigatoriedade do ensino também sofreu alteração, sendo ampliada de quatro para oito anos para os estudantes com idades entre sete e quatorze anos.

Durante o regime ditatorial brasileiro, a educação foi fortemente atingida pela repressão, com a negligência governamental na oferta de ensino público de qualidade a grande parte das classes populares, a privatização do ensino, a institucionalização do ensino profissionalizante, o tecnicismo pedagógico e o desmonte do magistério por meio de uma legislação educacional complexa e contraditória. Prioritariamente, a Lei 5.692/1971 serviu aos propósitos de formar mão de obra qualificada, a fim de suprir a crescente demanda das indústrias brasileiras e, simultaneamente, conter a entrada de alunos nas universidades, já que atribuiu aos cursos profissionalizantes caráter estritamente terminal, levando os estudantes a ingressarem no mercado de trabalho após o fim do 2º grau. Entretanto, a Lei 5.692/1971 acabou enfrentando diversas dificuldades em sua execução, com destaque para a falta de recursos humanos e

materiais, a infraestrutura inadequada das escolas, a indisponibilidade de espaços, a cobrança de taxas, dentre outras. Dessa forma, a legislação foi sofrendo distorções no decorrer dos 25 anos de sua vigência, acabando por ser extinta na década de 1980 a compulsoriedade da formação profissional.

O sistema educacional brasileiro foi novamente reorganizado em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.394, a segunda LDBEN do país. O processo de elaboração do novo texto contou com a participação da comunidade educacional, inaugurando a possibilidade do debate da sociedade acerca da educação e acarretando também uma série de influências corporativistas, como da igreja e das escolas particulares. Por meio de seu texto, prescrevem-se os princípios gerais da educação, as suas finalidades, os recursos financeiros, a formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da área educacional. A LDBEN é alterada periodicamente, sendo atualizada pela Câmara dos Deputados em consonância com o contexto social.

A proposta inicial do texto foi apresentada pelo deputado federal Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, enquanto a versão sancionada, após intensas negociações, foi um substitutivo proposto pelo senador Darcy Ribeiro<sup>45</sup>, trazendo relevantes destaques, como (1) o compromisso com o princípio da avaliação, (2) a flexibilização da organização do sistema de ensino em função do aluno, (3) a realocação do professor como eixo central da qualidade da educação, (4) o direcionamento dos investimentos financeiros para a valorização do magistério, (5) a garantia da gestão democrática e (6) a definição da educação infantil como a primeira etapa do ensino fundamental, representação de uma alteração histórica para a etapa no país.

Ainda em relação à educação infantil, importante atualização da LDBEN, a partir da EC nº 59/2009, estipulou como dever dos pais ou responsáveis a obrigatoriedade da efetuação da matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade (Lei nº 12.796, de 2013). Estabeleceu-se também que os estados e municípios teriam até 2016 para oferecer vagas para as crianças nessa faixa etária. Logo, a matrícula da criança assume uma perspectiva compulsória, sujeitando os pais que não efetivarem a determinação a sanções de multa ou detenção de quinze dias. Sobre o currículo da educação infantil, ele deve se estruturar em uma única base em todo o país, sem desconsiderar a diversidade cultural de cada região. O

---

<sup>45</sup> Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e conhecido por seu foco em relação aos indígenas e à educação no país.

desenvolvimento dos alunos da etapa deve ser acompanhado e avaliado pelo educador, sem, contudo, que a análise implique na reprovação da criança.

A carga horária mínima anual definida pela LDBEN para a educação infantil é de oitocentas horas e deve haver o controle de frequência nas pré-escolas, necessitando que o aluno perceba frequência mínima de 60% do total de horas. A Lei também orienta para que se considere no ensino ministrado a diversidade étnico-racial e o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotem mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para que atuem na educação básica pública.

O ensino de 1º e de 2º graus da Lei 5.692/1971 foi reestruturado em três etapas e passou a ser denominado educação básica, que apresenta como objetivo a formação do cidadão e os meios para progredir no trabalho e nos estudos. Sua primeira organização se dividiu em educação infantil, destinada à formação integral das crianças até os seis anos de idade, ensino fundamental, obrigatório e gratuito, com a duração mínima de oito anos, e ensino médio, com a duração de três anos e a possibilidade de preparação para as profissões técnicas ou para a continuidade dos estudos em nível superior. Vale ressaltar que, a partir da EC nº 59/2009, a obrigatoriedade deixou de ser apenas do ensino fundamental e passou a ser de toda a educação básica, dos quatro aos dezessete anos de idade. Porém, em meio às constantes mudanças pelas quais o texto passou desde a sua primeira versão até a atualidade, a realidade educacional brasileira sinalizou uma falha nos processos de aprendizagem dos primeiros anos de escolaridade, que poderiam ser favorecidos por meio do acolhimento, no ensino fundamental, das crianças com seis anos de idade. Dessa forma, o Art. 32 da LDBEN passou a considerar o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, a fim de melhor desenvolver a formação básica do cidadão.

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento (Cury, 2008, p. 294-295).

Acerca da organização da carga horária de atividades dos estudantes, a LDBEN vigente determina oitocentas horas mínimas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar. Ela também admite, a critério do sistema de ensino, a progressiva permanência do discente na escola em

tempo integral, ampliando a possibilidade de uma maior carga horária para os alunos do ensino fundamental e médio.

No Art. 26 da LDBEN de 1996, os currículos da educação básica são assim estruturados:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996a).

Devem compor obrigatoriamente a base nacional comum o ensino da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Além disso, também deve abranger o ensino da arte, da educação física e da história do Brasil, notadamente das matrizes indígena, africana e europeia. Na parte diversificada, deve-se incluir, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de, ao menos, uma língua estrangeira moderna. A disciplina Educação Moral e Cívica deixa de figurar na estrutura do currículo da nova LDBEN.

A LDBEN de 1996 vem ampliando as modalidades de educação a serem ofertadas no país: além da educação infantil, obrigatória para crianças a partir de quatro anos, do ensino fundamental e do ensino médio, para os jovens até os dezessete anos, incluiu também as modalidades de educação especial, indígena, quilombola, no campo, de jovens e adultos (EJA), bilíngue de surdos, profissional e a distância. Ainda, ela assinala a importância de um padrão escolar de qualidade nacional, o que demanda o investimento de recursos financeiros e pedagógicos, a fim de que se igualem as oportunidades de acesso e permanência na escola. Acrescente-se, ainda, que a LDBEN foi posteriormente alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, representando não apenas um avanço legal, mas também um passo fundamental no enfrentamento da dívida histórica da educação brasileira com a formação social e cultural do povo.

### 3.3 PNE: METAS PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO COM QUALIDADE

Atualmente, o PNE é estabelecido por lei específica que determina metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil em um período de dez anos, visando à melhoria da qualidade da educação em todos os níveis e à promoção do direito à aprendizagem. Por meio da EC nº 59/2009, alterou-se a condição do PNE para uma obrigação constitucional de

periodicidade decenal, com financiamento previsto por meio de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Antes disso, o PNE constava como uma disposição transitória da LDBEN nº 9.394/1996. Além disso, o plano se tornou o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), ou seja, ele alicerça e guia a composição dos planos plurianuais estaduais, distrital e municipais.

Dessa forma, o trabalho dos diferentes entes federados está condicionado à articulação, já que a elaboração das metas deve estar alinhada ao PNE. O empenho na busca pelo alinhamento pode auxiliar na realização de acordos nacionais e minimizar problemas de articulação federativa no âmbito da política pública educacional, estabelecendo-se também como um critério determinante para a construção do sistema nacional. Entretanto, desenvolver um trabalho em regime de colaboração no complexo modelo federativo brasileiro torna o planejamento educacional uma empreitada desafiadora, que parte da necessária aliança para a eliminação das desigualdades históricas do país.

Consequente a isso, o PNE, como lei nacional, deve estabelecer as normas gerais e, ao mesmo tempo, atender ao artigo 214 da Constituição, seja à luz do artigo 23, parágrafo único, ou do regime de colaboração estabelecido no artigo 211. E, visto que envolve articulação entre os poderes, essa matéria de interesse geral deve ter, por parte dos Estados e Municípios, a devida complementação e integração. Desse modo, o modelo de distribuição de competências estabelecido no ordenamento jurídico objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente e, quando couber, impondo casos de limitação tais como os apontados no artigo 34 da Constituição. Tais competências, encimadas por uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas, visa obter uma harmonia interna entre a União e os entes federados. Espera-se com isso que não haja antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo lado a lado, formem um conjunto harmonioso visando os fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição (Cury, 2011, p. 793).

Portanto, o PNE funda uma importante estratégia de planejamento da União para a educação brasileira. Sua construção por meio de regime colaborativo e a partir de consultas a diversos setores da sociedade atende ao princípio da gestão democrática e participativa da educação, previsto na CF-1988 e na LDBEN. Espera-se que, a partir de seu auxílio nos processos decisórios que visam ao enfrentamento dos desafios da gestão escolar e da sua contribuição para que cada instituição de ensino auxilie na melhoria da educação no Brasil, o Plano apresente impacto direto de médio e longo prazo em todos os níveis educacionais.

A discussão acerca da elaboração de um PNE teve início na Era Vargas. O nacionalismo que marcava o período alimentava a ideia de que a construção da identidade de uma grande

nação se daria por meio da educação. Dessa forma, seria preciso que as instituições educacionais brasileiras possuíssem um sistema nacional único que padronizasse conteúdos, avaliações, metas e objetivos comuns para a educação no território nacional, e estipulasse os investimentos de cada esfera governamental.

Decorre-se então um longo período de discussão e disputa política por espaço no projeto final da primeira versão do PNE, travada mais uma vez entre representantes escolanovistas e da Igreja Católica. Um dos principais desafios que motivavam os debates era a existência dissimulada de dois sistemas escolares paralelos que se ancoravam na estratificação do sistema social.

[...] De fato, o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social” (O Manifesto, 1932, p. 40).

Em 1937, depois de perfazer o curso indicado para a elaboração do texto, a proposta do PNE recebeu parecer positivo para a aprovação na Câmara. Entretanto, logo em seguida, Getúlio Vargas decretou o Estado Novo, fazendo com que os poderes representativos fossem fechados e o projeto ficasse engavetado.

Mesmo com o fim do Estado Novo, demorou para que acontecesse alguma mobilização para a instituição do primeiro PNE, ainda que a Constituição de 1946 assim preconizasse. Apenas em 1961, no governo de João Goulart (1956-1964), foi definida a retomada da atribuição do Conselho Nacional de Educação (CNE) em discutir e formatar o PNE. Dessa forma, em 1962, atendendo às disposições da Constituição Federal de 1946 e da LDBEN de 1961, o primeiro PNE foi elaborado por um grupo de educadores, tendo à frente Anísio Teixeira<sup>46</sup>, na forma de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos.

---

<sup>46</sup> Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de Escola Nova. Nasceu em Caetitê, no sertão baiano. Filho de fazendeiros estudou no colégio jesuíta São Luís Gonzaga em sua cidade natal. Em 1914, ingressou no colégio Antônio Vieira, em Salvador. Cursou Direito na Universidade do Rio de Janeiro, formando-se em 1922. De volta à Bahia, em 1924, foi nomeado Inspetor Geral de Ensino. No ano seguinte, viajou pela Europa observando os sistemas de ensino. Esteve na Espanha, Bélgica, França e Itália. Regressou à Bahia e passou a desenvolver uma série de mudanças na educação do estado.

Todavia, o primeiro PNE sofreu um revés apenas dois anos após sua implementação, em 1964, com o início da ditadura militar no país, que estabeleceu novas metas para a educação brasileira. O texto foi alterado, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais, passando a responsabilidade financeira da União para os estados. Além disso, o período favoreceu a abertura de escolas privadas e estimulou a mentalidade privatista nas escolas públicas, esvaziando o objetivo do PNE de alcançar uma educação nacional única, com metas democráticas e humanizadoras.

O golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil. O regime militar, por sua forma de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional em comandos (gestão?) autoritários de mandamentos legais os quais, por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito. Tal é o caso dos Atos Institucionais ou mesmo de inúmeros decretos-leis. Esta forma “corrompida” de gestão se traduziu em aspectos internos à escola baseados no controle do “vigiar e punir” ou nos comandos verticais separando forçosamente a concepção da execução ou nas formas ditas “neutras” de condução de relações de poder (Cury, 2002, p. 166).

Dessa forma, o debate sobre a unificação de metas e objetivos para a educação nacional só voltou a ser retomado em 1996, com a promulgação da LBDEN, que determinou como dever da União elaborar o PNE, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. O PNE teve sua aprovação por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. O objetivo principal do PNE 2001-2010 era garantir que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país.

O Plano, que se pretendia de Estado e não de governo, dado que cobriria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais, foi estruturado em torno de três eixos: (1) a educação como direito individual; (2) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; (3) a educação como meio de combate à pobreza. Foram definidos como objetivos gerais da educação: (1) a elevação global do nível de educação da população; (2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; (3) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao

---

Em 1927, Anísio Teixeira foi aos Estados Unidos buscar conhecimentos sobre as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey. No ano seguinte, demitiu-se do cargo por não ter o apoio do novo governador. Em 1928, voltou aos Estados Unidos e no ano seguinte graduou-se pelo Teacher's College, da Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi discípulo de John Dewey. Nesse mesmo ano, regressou ao Brasil e assumiu a cadeira de filosofia e história da educação na Escola Normal de Salvador. Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro onde trabalhou como funcionário do Ministério da Educação e Saúde Pública e logo depois como diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal.

acesso e à permanência na educação pública; e (4) a democratização da gestão do ensino público.

Com a aprovação do PNE, estados e municípios deveriam então construir os seus planos, considerando os objetivos e metas de âmbito nacional que lhes correspondiam e as particularidades de sua realidade. Assim, o conjunto dos planos do país apresentaria o patamar educacional que o Brasil deveria atingir até 2011, demonstrando que, a fim de enfrentar as dificuldades da dimensão da realidade educacional brasileira, a única estratégia possível seria a colaboração entre os entes, articulada pela União. No entanto, tal situação não se confirmou e poucos avanços puderam ser observados nas metas estabelecidas, a julgar pelas dificuldades e pelas omissões de vários estados e municípios para engajamento no processo colaborativo.

Em 2008, teve início a discussão do novo PNE, que deveria vigorar a partir de 2011. Porém, comprovando ser uma política pública desafiadora para a União, a proposta só foi encaminhada pelo executivo em 2010, aprovada no dia 3 de junho de 2014 e sancionada em 25 de junho de 2014, sob a Lei nº 13.005, no governo Dilma Rousseff. Repetindo o ocorrido com o PNE de 1962 e comprovando que os gestores, em geral, preterem políticas de Estado em favor de políticas de governo, a presidenta Dilma Rousseff sofreu o golpe parlamentar em 2016 que gerou uma virada de contexto responsável pelo completo esvaziamento do PNE, sobretudo após a aprovação da EC nº 95 de 2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal, a chamada emenda do teto de gastos. Com a assunção de Michel Temer<sup>47</sup> ao poder, há um severo desmonte de uma série de políticas públicas, como o Programa Mais Educação<sup>48</sup> (PME), o Ciência Sem Fronteiras para graduação<sup>49</sup>, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>50</sup> (Sinaeb),

---

<sup>47</sup> Michel Miguel Elias Temer Lulia nasceu em Tietê (SP), no dia 23 de setembro de 1940. Foi o 37º presidente do Brasil, de 31 de agosto de 2016 a 1 de janeiro de 2019, empossado após o impeachment de Dilma Rousseff. Anteriormente, foi o 24º vice-presidente do Brasil, entre 1 de janeiro de 2011 e 31 de agosto de 2016, sendo o terceiro vice-presidente membro do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que chegou à presidência da República sem ser eleito diretamente para o cargo, após José Sarney e Itamar Franco. Exerceu também os cargos de deputado federal, presidente da Câmara dos Deputados, secretário da Segurança Pública de São Paulo e procurador-geral do mesmo estado.

<sup>48</sup> O PME vigorou entre 2007 e 2016 e foi um dos maiores do Brasil em alcance e recursos. Concretizado como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação, foi a principal ação indutora para a agenda de educação integral no país.

<sup>49</sup> O Ciência sem Fronteiras foi criado pelo governo federal para promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio de estudantes de graduação e de pós-graduação e da mobilidade internacional.

<sup>50</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) era um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podiam interferir no desempenho do estudante.

o programa Brasil Alfabetizado<sup>51</sup> e o Fórum Nacional de Educação<sup>52</sup> (FNE), importante instância de participação da sociedade civil, além de retrocesso nas políticas de participação, diversidade, ampliação de investimento e valorização do professor. Aprofundando os ataques às políticas públicas promovidos por Michel Temer e inviabilizando o PNE, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) extinguiu a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC), órgão responsável por articular a implementação do PNE e monitorar os planos de educação de estados e municípios.

No último ano de vigência do atual PNE, em 30 de janeiro de 2024, sob o governo do presidente Lula, a Conferência Nacional de Educação<sup>53</sup> (Conae) aprovou as contribuições que vêm sendo discutidas desde setembro de 2023 em conferências estaduais, municipais e distrital para o Projeto de Lei do PNE 2024-2034. Algumas propostas já estavam no antigo PNE e foram renovadas, uma vez que não foram cumpridas, como a universalização da pré-escola a partir dos 4 anos; a ampliação, em três vezes, das matrículas da educação profissionalizante no ensino médio; a adoção dos padrões de qualidade para a educação a distância no ensino superior; e o investimento de 10% do PIB em educação. O documento final da Conae ofertou subsídios para o Projeto de Lei a ser enviado ao Congresso Nacional. Em julho de 2024, o presidente Lula sancionou a prorrogação da vigência do PNE até 31 de dezembro de 2025.

A tramitação do Projeto de Lei nº 2.614/2024, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, revela um quadro de intensa disputa política que dificulta sua aprovação. A composição da Comissão Especial do PNE reflete a correlação de forças na Câmara dos Deputados, marcada pela presença significativa de partidos de direita e extrema direita, com poder de bloquear ou descaracterizar propostas do Executivo. Embora os partidos progressistas mantenham participação relevante, o governo depende do apoio de siglas cuja

---

<sup>51</sup> Lançado em 2003, o Brasil Alfabetizado era um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses. Seu objetivo era alfabetizar jovens a partir dos quinze anos, de maneira descentralizada e utilizando voluntariado por todo o país.

<sup>52</sup> O FNE é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro; uma reivindicação histórica da comunidade educacional e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação. De caráter permanente, o FNE foi criado pela Portaria MEC nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 2010, e instituído por lei com a aprovação do PNE.

<sup>53</sup> A Conae é um espaço democrático, de discussão e de preservação da qualidade social da educação pública, aberto pelo poder público e articulado com a sociedade, coordenada pelo FNE, que apresenta as orientações básicas para a organização das conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital que precedem a etapa nacional. A Conae acontece a cada quatro anos conforme previsto no PNE. Em 2023, foi lançada uma etapa extraordinária da Conae 2024. Normalmente, as etapas da Conae são: Conae - Etapa Municipal; Conae - Etapa Intermunicipal (Regional); Conae - Etapa Estadual; Conae - Etapa Nacional.

atuação, muitas vezes, se alinha a pautas conservadoras para avançar com o projeto. Esse cenário de embates se materializa no volume inédito de 3.068 emendas apresentadas ao PL, o maior da história do parlamento brasileiro, refletindo a pressão de grupos que contestam pautas centrais como financiamento da educação pública, inclusão, diversidade, autonomia universitária e liberdade de cátedra, ao mesmo tempo em que defendem projetos como *homeschooling*, militarização escolar e Escola sem Partido. Assim, mais do que um instrumento de planejamento estratégico, o PNE transforma-se em palco de disputas ideológicas, em que a oposição de direita e extrema direita trava, de forma sistemática, a consolidação de um plano educacional comprometido com a equidade e a qualidade social da educação.

### 3.4 O ECA E A EDUCAÇÃO: CRIANÇAS E ADOLESCENTES COMO SUJEITOS DE DIREITO

O ECA é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro, promulgado em 13 de julho de 1990, por meio da Lei nº 8.069. A legislação se apresenta como resultado de um longo processo de discussão e reivindicação por direitos específicos para crianças e adolescentes, buscando lhes assegurar proteção integral e condições adequadas para o seu desenvolvimento.

No período anterior ao ECA, a legislação que tratava dos direitos da infância no Brasil estava dispersa em diferentes normativas e não fornecia uma abordagem abrangente, específica e, de fato, funcional, considerando a concepção ampla do termo “proteção” relacionado às crianças e aos adolescentes. O ECA, portanto, chancelou a centralidade dessa demanda e distinguiu sua relevância no cenário social e na agenda de políticas públicas para a cidadania. Além disso, possibilitou a proteção integral a toda criança e adolescente, não apenas àqueles que se encontram em situação irregular, conforme observa Martins (2004):

O ECA revogou o Código de Menores que teve vigência até 1989, superando toda uma política repressiva e de caráter assistencialista chamada de “Doutrina Jurídica do Menor em situação irregular”, que, a partir de uma óptica exclusivamente jurídica, era incapaz de dar conta da realidade como um todo e de acompanhar o complexo movimento social (Martins, 2004, p. 63).

O processo de construção do Estatuto envolveu a participação de diversos setores da sociedade, incluindo organizações não governamentais, especialistas, profissionais da área da infância e adolescência, além de representantes do governo, a fim de fazerem cumprir determinação da CF-1988, que definiu como prioridade o tratamento digno pela família, pela

sociedade e pelo Estado a crianças e a adolescentes. De acordo com a Carta Magna, em seu Art. 227, é assegurado à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade,

o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 114).

Segundo Fonseca (2020), o ECA seria a regulamentação ampliada do Capítulo 227 da CF-1988, partindo da referência da DUDH, de 1948, e considerando toda a atmosfera política e social que pairava no período de abertura à democratização do Brasil. A concepção preconizada pelo ECA de que crianças e adolescentes deveriam ser tratados como sujeitos de direitos, “constituiu-se em uma mudança significativa no modo de compreender a infância e a juventude” (Fonseca, 2020, p. 9).

No mesmo sentido, Sartori (2011) afirma que o ECA, no Brasil, reflete um esforço histórico para assegurar, por meio de legislação, direitos essenciais à vida da criança e do adolescente, já garantidos em leis anteriores. O autor reforça que os princípios básicos do ECA remontam a DUDH, considerando que a Organização das Nações Unidas (ONU), como organismo internacional, também empenha esforços em busca de proteção e de cuidados à criança e ao adolescente.

[...] o ECA pode ser considerado como uma das maiores conquistas da sociedade brasileira, tendo inspirado 16 países latino-americanos. Ele chamou a sociedade como um todo à responsabilidade e colocou definitivamente os direitos de crianças e adolescentes no centro da agenda pública, como “prioridade absoluta” (Gadotti, 2015. p. 15).

Historicamente, a CF-1988 ampliou o acesso à educação como um direito de todos, declarando a responsabilidade do Estado e da família. Com isso, sujeitos que estavam excluídos anteriormente, adentraram à escola e, com eles, também os seus problemas sociais. Assim, surgiu a necessidade de se repensar a forma com a qual a escola lida com as diferenças e é nesse contexto de formação, conforme aponta Fonseca (2020), que o ECA e o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente<sup>54</sup> (SGDCA) precisariam ser incorporados, não como

---

<sup>54</sup> O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) surgiu no ano de 2006, com o intuito de fortalecer a implementação do ECA e garantir a proteção integral à infância e adolescência.

lei simplesmente, mas como um instrumento com potencial transformador da prática docente e da realidade brasileira.

Antes da Constituição e do ECA, muitos desses sujeitos não tinham acesso à educação através da escola pública, pois a escola não era para todos e sim para aqueles considerados devidamente adequados ao sistema, inseridos em famílias nucleares e geralmente de classe média. Portanto, este processo de inclusão de todas as crianças e adolescentes na escola (ainda que só legalmente), criou a necessidade de se repensar a escola como lugar que acolhe as diferenças, entendendo que todos são sujeitos de direitos, devendo os educadores rever suas práticas, produzindo novos fazeres (Campos e Fonseca, 2013, p. 4).

O ECA é fundado em um conjunto de princípios que compõem o alicerce para a proteção e o desenvolvimento saudável das crianças e dos adolescentes, desempenhando uma função decisiva no ordenamento jurídico para o fortalecimento da sociedade, a formação de cidadãos conscientes, responsáveis e participativos e a promoção da educação inclusiva. Seus princípios são os (1) da proteção integral, que inclui, para além da segurança física, um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor, em que não haja violência, discriminação e abuso; (2) da prioridade absoluta, que garante a primazia sobre os interesses de crianças e jovens, compreendendo a igualdade de oportunidades e de acesso a uma educação de qualidade para todos; (3) da participação, que reconhece a expressão das suas opiniões, inclusive nas decisões que impactam sua educação; (4) da prevenção, que evita que eles sejam expostos a situações de risco ou dificuldade em todos os ambientes que frequentam, dentre eles a escola; (5) da intervenção precoce, que promove uma ação rápida em situação de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, com destaque para a responsabilidade dos educadores na identificação e pronta abordagem de problemas em busca de soluções que protejam e restaurem os seus direitos; (6) da condição de pessoa em desenvolvimento, que reconhece que eles estão em constante evolução, destacando a necessidade de adaptação das práticas educacionais a fim de atender às mudanças em suas necessidades, interesses e capacidades; (7) da prioridade à família, que reconhece a importância da família em suas vidas, destacando o papel central da família dos alunos na atuação colaborativa com a escola; (8) da igualdade e não-discriminação, que destaca a igualdade de oportunidades a todos, apontando o papel da escola na oferta de um ambiente inclusivo e livre de discriminação; (9) do respeito à dignidade, que garante o tratamento gentil e afável em todos os aspectos de suas vidas, promovendo a autoestima e a autoconfiança dos alunos na escola; (10) da intersetorialidade, que enfatiza a colaboração entre diferentes setores da sociedade na garantia do bem-estar das crianças e dos adolescentes,

indicando que a escola pode construir uma rede parceira no apoio aos alunos e às suas diversas necessidades.

Em seu Capítulo IV, intitulado “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, no Art. 53, o ECA menciona:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990, p. 15).

De acordo com Moreira e Salles (2015), quando observados os seis direitos relativos à educação estipulados pelo Art. 53 do ECA, cinco representam novidades quando comparados à CF-1988: os incisos II, III, IV, V e parágrafo único. Essa informação reforça a constatação de que o ECA guarda um caráter de ampliação no que se refere a direitos e deveres de crianças e jovens, com destaque ao alargamento do direito à educação de qualidade.

O item “o direito de ser respeitado por seus educadores” é complementado pelo artigo 17 do próprio Estatuto, que define que o direito ao respeito consiste na “[...] inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais”. (Brasil, 1990, p. 4). Importante mencionar que o artigo 232 da Lei apresenta uma sanção para casos de ameaça ou violação a este direito: “[...] submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento. Pena – detenção de seis meses a dois anos” (Moreira e Salles, 2015, p. 184).

Os incisos II, III e V do Art. 53, conforme assinala Corrêa (2002), tratam da gestão democrática do ensino, elemento negligenciado pela CF-1988, que o entende apenas como um princípio genérico: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988, p. 104). Já o Estatuto confere a crianças, adolescentes e suas famílias a possibilidade de questionar decisões escolares e de participar da definição das práticas educacionais.

O ECA também estabelece novos deveres educacionais: (1) ao Estado, foi atribuída a obrigação de estimular “[...] pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (Brasil, 1990, p. 16); (2) à família, foi imposto o dever de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Art. 55), havendo, no Art. 249 do Estatuto, a previsão de uma sanção pecuniária de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência, para as hipóteses de descumprimento desse dever; (3) às unidades de ensino, foi obrigada a comunicação ao Conselho Tutelar de casos de: (a) maus-tratos envolvendo seus alunos, com seu descumprimento sendo penalizado, de acordo com o Art. 245 do Estatuto, com multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência; (b) reiteração de faltas injustificadas; (c) evasão escolar; (d) elevados níveis de repetência (Brasil, 1990). Além disso, foi determinado às escolas o respeito aos “[...] valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990, p. 16).

O ECA se pretende um instrumento capaz de diminuir a distância entre a previsão da lei e a sua efetiva aplicação, oferecendo mecanismos para a materialização de direitos já previstos em outras normativas e novos que ele apresenta. Ao mesmo tempo, de acordo com Moreira e Salles (2015), impõe sanções à família e ao Estado por ação, omissão, abuso, negligência ou ofensa aos direitos relativos à infância e à adolescência. Especialmente, no que concerne ao ensino básico, o Estatuto se junta à CF-1988 a fim de proporcionar condições para que crianças e adolescentes tenham garantidos os direitos ao acesso e permanência nas instituições escolares, bem como à educação de qualidade.

### 3.5 NORMATIVAS SOBRE AS DIVERSIDADES: EDUCAÇÃO E PLURALISMO DE IDEIAS

O direito à educação, garantido pela CF-1988 e redundantemente afeiçoado por tantos outros dispositivos legais, ainda exige outros contornos normativos para que, de fato, possa abarcar todos de maneira equânime. Essa busca pela garantia de acesso para os mais diversos públicos culminou em uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções que vislumbra um ambiente escolar diverso, que favorece a inclusão e é capaz de gerar soluções criativas para o desenvolvimento individual e do país, formando uma geração que preza pelo respeito às diversidades.

Em relação à Educação Especial, a Declaração de Salamanca<sup>55</sup>, adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, no dia 10 de junho de 1994, e da qual o Brasil é signatário, apresenta diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. O objetivo do documento é a universalização do direito à educação, materializado na formulação prática de escolas que sejam para todos os alunos, combatendo a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

Compondo o rol de principais normativas brasileiras que se associam aos objetivos da Declaração de Salamanca em relação à Educação Especial, destacam-se: (1) Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais<sup>56</sup> (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão; (2) Resolução CNE/CP 1/2002, que orienta a organização curricular das instituições superiores de formação de professores a fim de que prepare o docente para o acolhimento e o trato da diversidade, além de definir que a formação propicie a inserção do docente no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; (3) Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado<sup>57</sup> (AEE) na educação básica, modalidade Educação Especial, orientando os sistemas de ensino a matriculem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; (4) Decreto nº 7.611/2011, que apresenta (a)

---

<sup>55</sup> A Declaração de Salamanca se constitui em marco na luta pela inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Explicita um compromisso internacional com o direito de todas as crianças à educação, já proclamado na DUDH e reafirmado pela Declaração sobre Educação para Todos. Indica a necessidade e a urgência de garantir ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no sistema comum de educação e que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

<sup>56</sup> É uma língua derivada da língua de sinais autóctone (que é natural da região onde ocorre), ou seja, do Brasil, constituindo-se uma forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico é de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.

<sup>57</sup> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

as diretrizes para se efetivar o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, (b) o dever da educação especial de garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, (c) os objetivos do AEE e (d) a obrigação do poder público de estimular o acesso a ele de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula, (e) a prestação de apoio técnico e financeiro pela União aos sistemas públicos de ensino dos estados, municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, (f) o dever do MEC de disciplinar os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para a apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro direcionado ao AEE, realizar o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola por parte dos favorecidos pelo benefício de prestação continuada, em colaboração com outros ministérios e de suprir as despesas decorrentes da execução das disposições por meio das suas próprias dotações consignadas.

Particularmente, acerca da educação para as relações étnico-raciais, outras legislações específicas foram aprovadas e os direitos da população negra (embora não apenas dela) passaram a ser regulados desde a LDBEN, em 1996, por meio de seu Art. 26, que estabelece, no ensino de História do Brasil, o respeito aos valores culturais na educação e o repúdio ao racismo, após previsão na CF-1988. Essas normativas encontram respaldo no estudo das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da identidade do povo brasileiro.

Dentre as diversas diretrizes para a educação étnico-racial no país, encontram-se (1) a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo, no âmbito da educação básica, a sua estrutura e o seu funcionamento, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; (2) o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, que dispõe sobre as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, criando a categoria Escola Indígena, definindo a sua esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e a sua flexibilização e a flexibilização das exigências e das formas de contratação de professores indígenas.

Ainda no âmbito das normativas para a educação étnico-racial, têm-se (3) a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDBEN, em suas diretrizes e bases da educação

nacional, a fim de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”; (4) a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da educação brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores; (5) o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que define os princípios que devem conduzir as ações dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e dos professores para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a saber: (a) consciência política e histórica da diversidade; (b) fortalecimento de identidades e de direitos e (c) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, apresentando também as determinações que se desdobram de cada um dos princípios; (6) a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que altera a LDBEN, já modificada pela Lei nº 10.639/2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, agora com a finalidade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”;

Ainda de temática étnico-racial, seguem-se (7) os Pareceres CNE/CEB nº 14/2011 e CNE/CEB nº 3/2012, que garantem a crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que afiance a liberdade de consciência e de crença, sendo definidas as diretrizes para o atendimento de educação escolar para essas populações. São considerados em situação de itinerância grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Outras importantes normativas acerca da educação para as relações étnico-raciais são (8) os Pareceres CNE/CEB nº 16/2012, CNE/CEB nº 8/2020 e CNE/CEB nº 3/2021 e a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definem as Diretrizes Nacionais Operacionais a que os sistemas de ensino devem obedecer a fim de garantir a qualidade da educação ofertada nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos quilombolas fora das suas comunidades de origem. Aos sistemas de ensino, são apresentadas também a organização da Educação Escolar Quilombola. Toda essa regulação decorre de

antiga [...] preocupação dos movimentos negros com a integração dos assuntos africanos e afro-brasileiros ao currículo escolar. Talvez a mais contundente das razões esteja nas consequências psicológicas para a criança afro-brasileira de um processo pedagógico que não reflete a sua face e de sua família, com

sua história e cultura própria, impedindo-a de se identificar com o processo educativo. Erroneamente seus antepassados são retratados apenas como escravos que nada contribuíram ao processo histórico e civilizatório, universal do ser humano. Essa distorção resulta em complexos de inferioridade da criança negra, minando o desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade criativa e capacidade de reflexão, contribuindo sensivelmente para os altos índices de evasão e repetência (Nascimento, 1993, p. 11).

Acerca das normativas que buscam garantir o direito à educação à diversidade de grupos de identidades de gênero e de orientações sexuais que compõem a sociedade – lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não binários e outras (LGBTQIAPN+) – e a proteção às mulheres, encontram-se (1) a Resolução CNE/CP nº 1, de 19 de janeiro de 2018, que garante a definição de diretrizes e práticas que objetivem combater quaisquer formas de discriminação em função de orientação sexual e identidade de gênero de estudantes, professores, gestores, funcionários e respectivos familiares durante a elaboração e implementação de propostas curriculares e projetos pedagógicos, nos sistemas de ensino e nas escolas de educação básica brasileiras. Ela também institui a possibilidade de uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica; (2) a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que altera a LDBEN, a fim de incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

Conopca, Ferreira e Cavalari Junior (2018) discutem a necessidade de um olhar cuidadoso e acurado às pessoas LGBTQIAPN+, considerando a garantia de identidade e de acesso à educação. Os autores destacam a relevância da centralidade da escola nesse debate, pois a realidade de gênero requer uma atuação propositiva, e questionam “se para as demais minorias [...] há uma estrutura institucional oficialmente constituída, por que razão não deve ser dado tratamento equânime para a discussão das questões de identidade de gênero, de inclusão e de diversidade sexual?” (Conopca; Ferreira; Cavalari Junior, 2018, p. 152).

Quanto às regulamentações que dizem respeito aos Direitos Humanos, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. Sua finalidade é promover a educação para a mudança e a transformação social, fundada nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;

laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental.

O princípio do reconhecimento e valorização das diversidades, preconizado pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, refere-se à garantia de que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. De acordo com Foditsch e Wille (2012), este mecanismo legal garante proteção quando as características de identidade são ignoradas ou contestadas. O direito à igualdade é uma proteção quando essas características são destacadas para justificar práticas e atitudes de exclusão, discriminação e perseguição. As autoras chamam a atenção para o histórico da escola no Brasil, criada para a dominação:

Para que possamos abordar os motivos pelos quais muitas vezes a escola brasileira tem dificuldade em respeitar a diversidade, é importante observar que a mesma foi fundada com o objetivo de ensinar a religião aos nativos, objetivando sua dominação. A laicidade do estado, princípio também previsto explicitamente pela Constituição Federal de 1988, objetiva assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do país, sem que qualquer forma de proselitismo seja praticada. A laicidade do estado na Educação em Direitos Humanos é um princípio a ser seguido, não apenas de forma a respeitar as diferentes crenças, mas de recuperar um débito histórico de uma herança proselitista que impossibilitava a inclusão das demais culturas religiosas no ambiente escolar (Foditsch; Wille, 2012, p. 27).

Diante do exposto, evidencia-se a necessidade de implementação de mecanismos regulamentadores capazes de assegurar o direito à educação a todas as pessoas, guardando suas especificidades em um cenário de desigualdades históricas, que segue em sentido oposto ao acesso equânime à educação. O legislativo brasileiro, desde a promulgação da CF-1988, aprimorou e ampliou direitos, garantindo um arcabouço legal, por meio de decretos, leis, portarias, pareceres e resoluções, os quais balizam o direito à educação brasileira. Por outro lado, os desafios são constantes para que se efetive, na prática educacional, as conquistas que asseguram a inclusão irrestrita.

### 3.6 ENTRE AS NORMATIVAS E A REALIDADE

Importa a esta pesquisa o inventário de legislações feito, a fim de comprovar a tentativa de regulação de um direito à educação de qualidade que seja efetivo e de todos, que passa pela história sendo atravessada por interesses que a disputam. Dessa forma, experimentando períodos políticos de maior descaso com a educação, em que projetos são descontinuados ou que normativas mais conservadoras freiam políticas progressistas na área, o Brasil vem

construindo um arcabouço legal que denota certo avanço rumo à garantia do direito irrestrito à educação republicana.

Entretanto, a ideia de república não está diretamente associada à ideia de democracia, conceitos basilares da CF-1988 e intrinsecamente ligados à educação. O princípio norteador da república, que seria a abnegação às vantagens privadas em favor do interesse comum, exige renúncias desiguais. Assim, a democracia se depara com impasses para conciliar a satisfação de desejos ou o básico atendimento aos direitos humanos com a conquista e o exercício do poder.

A democracia não consiste na resolução de problemas que poderiam mesmo ser solucionados em regimes não democráticos. Só existe efetivamente democracia quando o povo toma as decisões do poder, o que faz com que ela seja compreendida a partir de um sentido republicano, ou seja, por meio da criação de um ambiente que favoreça a educação dos desejos segundo hábitos e virtudes republicanos e a democratização dos fundamentos do poder e de sua reprodução. Em 1959, Paulo Freire apontava para uma “inexperiência democrática” dos brasileiros, conceito que se mantém extremamente atual:

[...] o que vem caracterizando a nossa vida pública atual é este jogo de contradições. É o povo emergindo no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições – agora de participação, de atuação e de ingerência na vida brasileira. É o povo emergindo e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua “inexperiência democrática”. “Inexperiência democrática” brasileira que esclarece posições tão comuns entre nós, até em centros urbanos, do todo-poderosismo policial, em desrespeito ao homem. Todo-poderosismo da autoridade firmada ainda no “sabe com quem está falando?”. Desrespeito aos direitos dos mais fracos pela hipertrofia dos mais fortes. “Inexperiência” que explica a prática reveladora da política de clã, consubstanciada em fórmulas como: “aos amigos tudo – amigos são os que seguem passivamente ao chefe – aos inimigos, a lei”. Esta lei, porém, aparece apenas na fórmula, porque a tradução exata desta atitude, ou desta postura antidemocrática, seria antes esta: “Aos amigos, aos que seguem as linhas da política do chefe, tudo – inclusive as coisas impossíveis, para cuja solução se dá sempre um ‘jeitinho’ – aos inimigos, nada, quer dizer, dificilmente o que a própria lei estabelece” (Freire, 2001, p. 26-27).

O Brasil luta desde a promulgação da CF-1988 para que os direitos por ela garantidos se efetivem. Da mesma forma, todas as normativas que redundam e/ou ampliam o direito social à educação apresentam problemas para serem colocadas em prática. As dificuldades passam por lacunas nos textos legais que permitem múltiplas interpretações, descumprimento de aplicação orçamentária mínima em educação, falta de previsão de sanção em casos de negligência a normativas, decisões político-ideológicas, dentre outras. Assim, conforme os

direitos fundamentais e os preceitos constitucionais não são concretizados e recebem o devido reconhecimento e validade pela mudança social que foram capazes de agenciar, o país está permanentemente vulnerável à desconstrução de suas previsões.

Portanto, independentemente do que enunciam os princípios educacionais na CF-1988 e nas diversas normativas que os aprofundam,

permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (Saviani, 2013, p. 221).

A partir de 2019, em meio a um período político turbulento no país, iniciado em 2016 com o golpe parlamentar à presidenta Dilma Rousseff, o país entrou em um novo ciclo de políticas conservadoras, retirada de direitos e agenda política neoliberal com a ascensão de Jair Bolsonaro ao poder. Esse cenário favoreceu a tentativa de intervenção direta nas escolas e no direito à educação de qualidade. Uma sugestão de reestruturação educacional para o país foi apresentada por instituições afins ao governo através do “Projeto de Nação”. Ele é descrito como uma “proposta de alto nível”, que objetiva criar condições favoráveis para o Estado exercer gestão estratégica competente, de modo a cumprir os papéis de facilitador do desenvolvimento responsável e contínuo do país. Dessa forma, o “Projeto de Nação” anseia por retificar o arcabouço legal brasileiro, trazendo para si a responsabilidade de transformar a realidade brasileira, ação que, segundo a concepção de seus criadores, não logrou êxito amparada pelas normativas vigentes.

Logo, o próximo capítulo será dedicado à apresentação do “Projeto de Nação”, com ênfase no seu contexto de produção, na metodologia de trabalho utilizada por seus idealizadores e na sua estrutura. Com o levantamento dos princípios que devem orientar a educação do país, segundo o documento, será possível, posteriormente, a confrontação analítica de seu programa educacional com as normativas indexadas neste capítulo.

#### 4 DE VOLTA PARA O FUTURO: O PROJETO DE NAÇÃO

A mente deveria desenvolver um ponto cego sempre que um pensamento perigoso se apresentasse. O processo deve ser automático, instintivo. *Crimeparar*, eles chamavam na novilíngua. Começou a se exercitar em crimeparar. Apresentou a si mesmo algumas proposições. “O partido diz que a Terra é plana”, “o Partido diz que o gelo é mais pesado do que a água”, e treinou-se para não ver ou não entender os argumentos que as contradiziam. Não era fácil. Exigia grande capacidade de raciocínio e improvisação. Os problemas aritméticos levantados, por exemplo, por uma declaração como “dois mais dois são cinco” estavam além de sua compreensão intelectual. Também exigia uma espécie de ginástica mental, a capacidade de em um momento fazer o uso mais delicado da lógica e, no seguinte, não se conscientizar dos erros lógicos mais grosseiros. A burrice era tão necessária quanto a inteligência, e igualmente difícil de alcançar (Orwell, 2021, p. 431).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o documento “Projeto de Nação”, que oferece uma série de propostas de políticas públicas a serem adotadas no país a fim de que ele atinja um cenário conjecturado em 2035. A proposta foi elaborada por meio da união de três associações privadas: IGVB e Instituto Federalista, cujas atividades descritas no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) são de associações de defesa de direitos sociais e de organizações associativas ligadas à cultura e à arte, e o Instituto Sagres: Política e Gestão Estratégica Aplicadas, que, além de apresentar a mesma descrição de atividades dos outros dois institutos no CNPJ, também exerce atividades de ensino, serviços de organização de feiras, congressos, exposições e festas e de pesquisa e desenvolvimento experimental em ciências físicas e naturais.

O Instituto Sagres aparece à frente dos outros dois na proposição, pois possui também qualificação jurídica de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), que é atribuída a diferentes tipos de entidades privadas que atuam em áreas típicas do setor público com interesse social, podendo ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos. A OSCIP compõe o ordenamento jurídico brasileiro como forma de facilitar a promoção de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos.

Dessa forma, o documento se anuncia como uma colaboração da sociedade civil, representada pelas três entidades autoras, com o governo federal por meio da enumeração de problemas políticos, seguidos por uma propositura de diretrizes para a solução parcial ou total dos impasses até 2035. De acordo com os proponentes, eles tentam, com isso, chamar a atenção dos participantes do processo decisório, fazendo com que formuladores de políticas públicas decidam agir em conformidade com o que foi sugerido pelo documento, instituindo-o como legislação do país.

Assim, o “Projeto de Nação” reclama uma posição de proposta normativa, submetida ao debate político com o objetivo de produzir uma série de leis. Por óbvio, novas regras comporiam então o arcabouço legal que regula a educação pública e privada brasileira, o que promoveria uma revisão dos princípios ordenadores que envolvem o direito à educação, tornando necessária a análise desse novo instituto que gravita em torno desse direito social, tendo em perspectiva os princípios constitucionais aplicáveis elencados no capítulo anterior.

#### 4.1 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DO “PROJETO DE NAÇÃO”

Circunstâncias históricas e globais, como dificuldades econômicas e crise das democracias representativas contemporâneas, oportunizaram a ascensão social de grupos designados de forma generalizante sob o conceito de “extrema direita”. De maneira geral, a conceituação desse fenômeno político se ampara no reconhecimento da defesa de nacionalismo exacerbado, xenofobia, princípios antidemocráticos, rejeição violenta a grupos contrários, desprezo às minorias, revisionismo histórico, pautas públicas que debatem valores morais e costumes, *antiestablishment* e entusiasmo com o fascismo e o nazismo históricos e com as ditaduras, como as militares.

No Brasil, essa agenda política extremista de direita, respaldada por antecedentes históricos do século passado, ganha força a partir de 2013 e culmina com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018. Segundo Mattos (2020), o seu governo se destacou pela defesa de um suposto nacionalismo que, na prática, se revelou apenas um patriotismo retórico, sustentado por três bases: (1) um postulado conservador como conteúdo moral (pauta dos costumes); (2) uma defesa intransigente do liberalismo como orientação econômica (modelo ultraliberal) e (3) a defesa de uma ordem político-social em que a militarização do Estado e da sociedade é um princípio importante (concepções de intervencionismo militar). Na tentativa de compreenderem as especificidades da contemporaneidade brasileira, Pagliuso Regatieri e Da Silva Santos afirmam que

além de tentar estabelecer conexões e desdobramentos a partir do contexto sociopolítico nacional, os analistas têm buscado fazer movimentos temporais e geográficos, em busca de conceitos, analogias e comparações. Do ponto de vista histórico, as análises voltam-se ora para o passado especificamente brasileiro, com destaque para os anos 1960, ora para os movimentos fascistas dos anos 1930. De todo modo, nem a constelação inerente à ditadura brasileira, nem a organização própria ao fascismo repetem-se, propriamente, no momento atual. É por isso que, entre os analistas que adotam essas posturas, há um cuidado em formular elaborações que acentuam as

especificidades da extrema direita brasileira contemporânea, sob concepções como (neo)fascismo, neotraso ou novo totalitarismo. De uma perspectiva geográfica, muitos olhares voltam-se, comparativamente, para outras partes do globo onde a direita extremista ocupa o poder. Aqui também não é possível uma identificação estrita entre o Brasil e países europeus, por exemplo. Porém, a comparação é instrutiva na medida em que situa no contexto global o que ocorre no país e logra expor alguns dos nós que conectam o bolsonarismo à economia globalizada neoliberal. De qualquer forma, talvez seja possível afirmar que a maior dificuldade nas análises ainda está em destrinchar tendências futuras a partir do ponto de cruzamento de vetores históricos e geográficos que convergem no presente histórico brasileiro (Pagliuso Regatieri; Da Silva Santos, 2020, p. 104-105).

O ano de 2022 marca um momento de acirrada disputa política, quando o processo eleitoral para presidente do Brasil é atravessado pela polarização entre forças que defendem a democracia e o bolsonarismo, que anseia manter e aprofundar um arranjo institucional autoritário e militarizado no país. Na busca pela reeleição em 2022, Jair Bolsonaro saiu derrotado pela mais estreita margem da história democrática brasileira, com um total de 49,10% (58 milhões) dos votos contra 50,90% (60 milhões) da chapa vitoriosa, encabeçada por Luiz Inácio Lula da Silva, representante de uma frente ampla pela democracia do país. Além da expressiva votação na eleição presidencial em 2º turno, o bolsonarismo demonstrou muita força ainda no 1º turno, elegendo uma grande bancada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal<sup>58</sup>.

Ao final das eleições, o ex-presidente Jair Bolsonaro e seus aliados intensificaram a propagação de desinformação e o questionamento que já vinham promovendo ao processo eleitoral, quebrando aquilo que Levitsky e Ziblatt (2019) denominam de “grades de proteção à democracia”, as quais são erguidas pelas “regras não escritas da tolerância mútua e da reserva institucional” (p. 103). A tolerância mútua, apesar de se constituir numa regra informal, é basilar para que o sistema seja legítimo para todos, uma vez que ela concebe o assentimento de que o oponente tem o direito de existir, competir pelo poder e governar. Quando Bolsonaro não aceita o resultado da eleição de 2022 e incita seus apoiadores a inviabilizarem a posse do governo eleito, estabelece-se que não há mais convivência possível nem “tolerância mútua”, o que

---

<sup>58</sup> Vários ex-ministros de Bolsonaro que deixaram o governo a fim de se candidatarem a cargos eletivos em 2022 alcançaram êxito, incluindo Tarcísio de Freitas, ex-militar do Exército e ministro de Infraestrutura, que foi eleito governador do estado de São Paulo. Além disso, o ex-vice-presidente e general da reserva do Exército, Hamilton Mourão, foi eleito senador da República. Com uma campanha inspirada em Bolsonaro, o ex-vereador de Belo Horizonte, Nikolas Ferreira, tornou-se o deputado federal mais votado do país em 2022, com 1.492.047 votos. Assim como ele, diversos políticos buscaram aproximação com o bolsonarismo e conseguiram vultosas votações em vários estados brasileiros.

culmina, no dia 8 de janeiro de 2023, na tentativa de golpe de Estado em que cinco mil terroristas invadiram, depredaram e saquearam o Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e o STF.

Apresentado em maio de 2022, a cinco meses da eleição, em um evento em Brasília, o texto do “Projeto de Nação” possui evidente aderência a tópicos da agenda política da direita radical bolsonarista, ajustado a concepções antidemocráticas e restritivas, sem, entretanto, abolir a ordem institucional. A proposta conjectura, por exemplo, o fim da gratuidade no Sistema Único de Saúde, com cobranças pelos serviços a partir de 2025, e nas universidades públicas, além de defender a exploração de terras indígenas em áreas atrativas ao agronegócio e à mineração. A filiação do “Projeto de Nação” ao governo do ex-presidente Jair Bolsonaro fica expressa na sua apresentação, feita pelo coordenador geral da proposta, general da reserva do Exército Brasileiro Luiz Eduardo Rocha Paiva, durante a cerimônia de lançamento (2022b), em que ele enfatiza que, em uma eventual derrota de Bolsonaro nas eleições daquele ano e com uma consequente mudança de um governo “de direita para esquerda”, provavelmente essa projeção seria descartada. Além disso, tanto o general Rocha Paiva quanto a vice-presidente do Instituto Sagres, Maria Verônica Korilio Campos, afirmaram que vários ministérios da gestão Bolsonaro apoiaram a proposta por meio da distribuição de questionários pelo país que auxiliaram na produção do texto.

A solenidade de divulgação do documento (2022b) se revestiu de características típicas de um cerimonial militar. Contando com a presença de diversos oficiais do Exército, dentre eles o então vice-presidente da República, general da reserva Hamilton Mourão, e o chefe do Estado-Maior da Brigada Militar à época, coronel Rogério Stumpf Pereira, o evento foi aberto com a execução do Hino Nacional Brasileiro pela Fanfarras do 1º Regimento de Cavalaria de Guardas, conhecida como “Dragões da Independência”. Em outro momento, o coral de estudantes do Colégio Militar de Brasília apresentou a canção Aquarela do Brasil, de Ary Barroso, após o mestre de cerimônias ler uma nota de exaltação à educação básica de qualidade oferecida pela instituição.

A figura do general da reserva Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, fundador do IGVB e ex-Comandante do Exército, função que exerceu entre os anos de 2015 e 2019, foi exaltada em diversos momentos da cerimônia. A associação de seu instituto à empreitada de produzir o “Projeto de Nação”, segundo o general Rocha Paiva, se deu pela forte marca que o nome de Villas Bôas simboliza, atribuindo a ele o antigo desejo de construir a proposta e o denominando de “incontestável símbolo militar a quem todos querem seguir” (2022b). General Villas Bôas chamou a atenção do país em 2018, quando, ainda comandante do Exército e às vésperas da

decisão do STF que poderia levar o então ex-presidente Lula para a cadeia, decidiu se pronunciar por uma rede social a fim de “assegurar à nação” que a força armada que ele comandava compartilhava “o anseio de repúdio à impunidade e de respeito à Constituição, à paz social e à democracia” de “todos os cidadãos de bem”, numa tentativa de influência indevida na sentença da maior corte do país.

Ao ser chamado a encerrar o evento de apresentação do “Projeto de Nação”, o vice-presidente à época, general Hamilton Mourão, elogiou a iniciativa, a que chamou de “trabalho de gigante”, considerando que, com ela, estava “lançada a pedra fundamental para a maior e mais próspera democracia liberal ao Sul do Equador” (2022b). Em tom de campanha eleitoral, evidenciou o perfil do presidente de que o país necessitaria para que a proposta fosse aceita e instituída. Dessa forma, embora tenha sido por várias vezes reforçada durante a cerimônia a independência do projeto, o seu viés castrense fica latente e o atrela a Jair Bolsonaro, que firmou forte base eleitoral entre militares das Forças Armadas brasileiras e das forças de segurança estaduais pelo país. Seu governo ficou marcado por ter o maior número de ministérios chefiados por oficiais militares desde o governo do marechal Castelo Branco<sup>59</sup> (1964-1967), cultivando a imagem pública de que essas pessoas seriam dotadas de excepcional capacidade técnica e gerencial, ainda que em campos distintos de suas atividades-fim.

Apesar de não possuir ligação formal com as Forças Armadas, o projeto foi produzido por organizações fundadas e coordenadas por militares da reserva. Ademais, o documento se estrutura a partir da premissa de que a soberania brasileira estaria em risco e que o futuro da nação dependeria daqueles mais capacitados, aptos a promoverem a defesa dos interesses nacionais: os próprios militares. Por esse caráter, o documento foi mencionado na Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) dos atos de 8 de janeiro de 2023, do Congresso Nacional, que buscou investigar os eventos que conduziram a esse atentado contra o Estado Democrático de Direito. O “Projeto de Nação” é entendido pela CPMI como importante aliado na construção de um pânico social artificialmente engendrado e disseminado por agentes do Estado, como mencionado em seu relatório final:

Esta CPMI constatou, por exemplo, que associações civis, compostas essencialmente por oficiais militares da reserva, difundem abertamente teorias conspiracionistas de natureza criptocrática [...]. Neste caso, porém, o discurso não é produzido em fóruns anônimos de internet, mas por instituições que chegam a contar com apoio público do Estado e que têm larga penetração nos

---

<sup>59</sup> Humberto de Alencar Castello Branco foi um militar e político brasileiro. Foi o 26º presidente do Brasil, o primeiro do período da ditadura militar, tendo sido um dos articuladores do golpe militar de 1964.

quadros das Forças Armadas. Este é caso, por exemplo, do Instituto Sagres, que, em parceria com o Instituto General Villas Bôas (IGVB) e com o Instituto Federalista, articula uma reação a um suposto movimento “globalista”, por meio de um projeto coordenado pelo general da reserva Luiz Eduardo Rocha Paiva, ex-comandante da Escola de Comando e Estado Maior do Exército e ex-presidente da organização não-governamental Terrorismo Nunca Mais (Ternuma). O chamado “Projeto de Nação”, cuja elaboração foi conduzida por uma maioria de militares da reserva, foi lançado num evento que teve a presença do general Hamilton Mourão, então vice-presidente da República, e se estrutura pela luta contra quatro ameaças centrais à soberania do Brasil: a) a ameaça ideológica: a revolução socialista permanente no Brasil; b) a ameaça referente à corrupção endêmica; c) ameaça à soberania da Amazônia e d) a ameaça à coesão interna (Congresso Nacional, 2023, p. 204).

Vale ressaltar que o projeto de política nacional apresentado pelo documento, se instituído, dependeria estrategicamente da educação para se consolidar e atingir os objetivos almejados, visto que ela constitui a base da percepção dos direitos políticos, desempenhando função impulsionadora na direção de outros direitos e permitindo que as pessoas entendam o alcance de suas liberdades, direitos e deveres, sendo indispensável para a consecução dos objetivos fundamentais de qualquer desenho de nação. Aquieta-se ou desaquieta-se em resistência uma população diante das questões nacionais e das questões de cada um como indivíduo e ente social por meio da educação que ela recebe. Em seu relatório de conjuntura, ao apresentar resultados tidos como positivos alcançados no imaginado ano de 2035 em todos os âmbitos da gestão do país, o documento se ampara na ideia de que a efetiva participação do sujeito na vida social e a sua compreensão da realidade são inerentes à educação, creditando o sucesso aos novos currículos educacionais das escolas, conforme apresentado na Introdução desta tese.

Portanto, o documento pode ser analisado como uma propositura feita ao governo brasileiro por um grupo de militares que tenta camuflar sua participação por meio da atribuição de autoria a uma suposta sociedade civil ávida por mudanças. Os oficiais aproveitam o oportuno contexto de intrínseca ligação e de participação ativa das Forças Armadas, mais especificamente, do Exército Brasileiro, no governo de Jair Bolsonaro, para tentarem influenciar a construção de políticas públicas federais. Valem-se do notório prestígio de que gozam naquela gestão para garantirem o prolongamento de sua permanência no poder e o aprofundamento do autoritarismo no país. A dissimulação é, pois, a marca do “Projeto de Nação”, desde a sua autoria até os seus reais objetivos, visto que ele projeta tomar o país de assalto e militarizá-lo por meio de um processo de violenta ruptura, todavia tacitamente validado pela educação, falseado de democrático e apresentado num texto faustosamente celebrado na caserna.

## 4.2 ENTRE O ESTUDO EXPLORATÓRIO DO FUTURO E A LITERATURA DISTÓPICA

Na obra literária 1984, de Georg Orwell, o Ministério do Amor é apresentado como o mais assustador, sem qualquer janela em seu prédio. O ministério responsável por grandes violências e torturas evidencia o contraste de seu nome com a real ação a que se propõe. Ele é descrito como um lugar impossível de entrar a não ser em negócios oficiais, e mesmo assim só por meio de um labirinto emaranhado de arame farpado, portas de aço e covis secretos de metralhadoras. Até mesmo as ruas que levavam às suas barreiras externas eram percorridas por guardas com cara de gorila em uniformes pretos, armados com porretes articulados. Enunciado como um espaço lúgubre, o ambiente tão avesso ao acolhimento e à proteção que se espera de um Ministério do Amor simboliza perfeitamente o Brasil distópico almejado no documento “Projeto de Nação”, produzido pelos institutos Sagres, Federalista e General Villas Bôas.

O projeto exprime uma série de propostas ditas de alto nível que objetivam criar condições favoráveis para que o Estado exerça gestão estratégica competente, de modo a cumprir os papéis de facilitador, mas não gestor, do desenvolvimento responsável e contínuo do país, de garantidor da efetiva segurança nacional, e de fiador da paz e do bem-estar social, condições apontadas como capazes de proporcionar a justa “felicidade” ao povo brasileiro (2022a). Entretanto, o conceito de felicidade sugerido aos brasileiros pelo projeto, se analisado pela perspectiva das ações propostas, acaba se revestindo da mesma antinomia distópica que faz Orwell chamar de Ministério do Amor um espaço de tortura e morte.

O “Projeto de Nação” é delineado em um documento em que, assim como a Oceânia de Orwell, na obra 1984, o Brasil contado é ficcional, imaginado no futuro setembro de 2035. Em tom grandiloquente, o país vindouro vai sendo apresentado em diferentes eixos. O cenário previsto para cada área em 2035 leva em consideração o que seriam acertadas decisões políticas tomadas a partir do lançamento do documento e entraves que também surgiriam no período e ainda poderiam persistir até 2035. A aproximação estabelecida entre o projeto e a obra de Orwell advém da projeção, em ambos, de um futuro sombrio e desigual que se opõe a um futuro fundamentado no progresso, na justiça, no bem comum, e numa sociedade igualitária, mesmo que o projeto, dissimuladamente, expresse isso.

A busca pela concepção de uma sociedade e um Estado imaginários remete à reflexão acerca dos conceitos de “utopia” e “distopia”. Designa-se utopia a ideia de, em determinada época, haver a suplantação positiva de um *status quo*. O humanista inglês Thomas More foi o primeiro autor a fazer uso artístico-literário do conceito em sua obra “A Utopia”, publicada em

1516 e responsável por influenciar diversos intelectuais de gerações posteriores. A fictícia “Ilha da Utopia” é descrita no texto como uma forma de Estado com organização social, política e econômica ideal e harmônica, fundamentada em postulados igualitários. Entretanto, não está em More a origem do pensamento utópico, mas na reflexão filosófica, cujos traços podem ser identificados na cultura grega desde obras de pensadores que viveram durante o século VIII a.C. Ao analisar a trajetória do pensamento utópico, Ferreira (2015) comenta que

percebemos haver o que poderíamos chamar de um movimento de lançamento do homem em direção à história. Se, anteriormente, o pensamento utópico limitava-se ao exercício da reflexão filosófica e literária, no transcurso da história ele assume formas concretas de ação e intervenção humana na realidade social e política, culminando com o projeto emancipatório de Marx. Percebemos que esta transformação do pensamento utópico corresponde à própria história do pensamento desde o século XVI ao século XIX – desde o Renascimento à Revolução Industrial, passando pelos anseios racionais iluministas e a crença no progresso (Ferreira, 2015, p. 69).

A partir do século XX, a literatura passa a apresentar em suas construções narrativas o elemento da distopia<sup>60</sup>. O campo artístico reflete a conduta precavida e desconfiada que toma o lugar da crença na ciência e da certeza de que o futuro traria aos homens um mundo necessariamente melhor. A mudança verificada no pensamento e refletida nas artes moderna e contemporânea decorre do impacto que a desilusão com as promessas do socialismo trouxe para o pensamento utópico, de uma série de eventos que colocaram a humanidade frente ao potencial destrutivo da tecnologia, fruto do emprego da ciência para fins militares, e da ruptura com a tradição racionalista. Assim, chega-se à representação de uma sociedade cuja desigualdade atinge um estágio tão intenso que se transforma num lugar ruim, desarmônico, firmado num enorme desequilíbrio social, político e econômico. Além disso, concebe-se a perda da liberdade humana ante a opressão de governos, máquinas, sistemas ou outras formas totalitárias de dominação, de maneira que se imagine um mundo de ausência extrema de bens materiais e humanos em que as pessoas se tornam dependentes de um único poder, que as governaria a partir de métodos de opressão, vigilância e controle.

Acerca da relação entre os conceitos utopia e distopia, Ferreira (2015) analisa que,

---

<sup>60</sup> Alguns dos principais romances distópicos dos séculos XX e XXI seriam “Nós”, de Yevgeny Zamyatin (publicado em 1924); “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley (1932), “1984”, de George Orwell (1949); “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury (1953); “Laranja Mecânica”, de Anthony Burgess (1962); “O Caçador de Androides”, de Philip K. Dick (1968); “O Conto da Aia”, de Margaret Atwood (1985); “Jogos Vorazes”, de Suzanne Collins (2008) e “Submissão”, de Michel Houellebecq (2015).

de início, pode-se supor que o conceito de “distopia” poderia ser simplesmente definido por meio da contraposição ao conceito de “utopia”, o que não nos parece um procedimento adequado. Um método mais válido para esta definição parece-nos ser o que confronta *eutopia* e *distopia*. Ou seja, trata-se da oposição entre o “bom lugar” e o “lugar ruim”. Pois a distopia apresenta um componente de materialidade – trata-se, em sua maioria, de lugares situados no tempo (geralmente no futuro) e no espaço – que o termo utopia não pressupõe em igual medida; cujo oposto seria tão somente *topia*. Dito de forma resumida, podemos então dizer que a distopia caracteriza-se pela extrapolação negativa do *status quo* à época de sua funcionalização ficcional; já não nos parece ser cabível falar aqui em superação, como no conceito de utopia (Ferreira, 2015, p. 71).

A indicação de uma relação entre o pensamento distópico e o “Projeto de Nação” parte do entendimento defendido por Hannah Arendt (1998) de que a experiência de efetivação de um ideal totalizante com base em profecias salvacionistas culminaria necessariamente em formas ditatoriais. Segundo a filósofa alemã, a propaganda totalitarista apurou o cientificismo ideológico e a técnica de afirmações proféticas com tamanha eficiência demagógica que ela é capaz de fugir de uma discussão por meio de argumento independente de verificação no presente, com a garantia de que só o futuro trará os méritos (Arendt, 1998).

Arendt (1998) ainda afirma que sob um governo constitucional e existindo liberdade de opinião, os movimentos totalitários que almejam o poder conseguem empregar o terror apenas até certo ponto e, como qualquer outro partido, carecem de ganhar adeptos e parecer aceitáveis aos olhos de uma população que ainda não está isolada de todas as outras fontes de informação. Em consonância a essa ideia, mesmo que disfarce a enunciação de um governo ditatorial, o “Projeto de Nação” sugere a subversão da justiça, a retirada de direitos adquiridos por determinados grupos sociais e o apagamento da ciência por meio do silenciamento dos profissionais que a disseminam e que representariam obstáculos à construção do seu modelo de nação, como verificado no seguinte trecho:

No Brasil, atualmente, é visível a união de esforços entre determinadas entidades nacionais e o movimento globalista, inclusive com o apoio de relevantes atores internacionais, visando a interferir nas decisões de governantes e legisladores, especialmente em pautas destinadas a conceder benesses a determinadas minorias, em detrimento da maioria da população, a exercer ingerência em nosso desenvolvimento econômico, usando pautas ambientalistas a reboque de seus interesses e não pela necessária preservação da natureza, e a provocar crises que enfraquecem a Nação em sua busca pelo desenvolvimento. O globalismo tem outra face, mais sofisticada, que pode ser caracterizada como “o ativismo judicial político-partidário”, onde parcela do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública atuam sob um prisma exclusivamente ideológico, reinterpreta e agredindo o arcabouço

legal vigente, a começar pela Constituição brasileira. [...] há tempos uma parcela de nossas crianças e adolescentes sofria com a ideologização do sistema educacional, com a doutrinação facciosa efetuada por professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais, com prejuízo da qualidade do ensino. Foram décadas de atraso, que condenaram o País ao subdesenvolvimento e à baixa produtividade (Sagres, 2022, p. 12/19).

Dessa forma, a sociedade brasileira vislumbrada no ano de 2035 pelo “Projeto de Nação” seria regida por métodos mais ou menos sutis de opressão, vigilância e controle, a fim de legitimar o *status quo* vigente, provocando o alheamento e suprimindo as ferramentas necessárias para o entendimento da população acerca deste mesmo *status quo*. A educação ocuparia papel central e institucional na contenção do ímpeto utópico das pessoas que ousassem sonhar um país mais justo, igualitário e feliz, abrindo caminho para o agravamento das mazelas desta conjuntura e para a materialização do transbordamento distópico contado nas narrativas literárias.

Para além disso, o texto também adquire caráter ficcional pela forma como a técnica de prospecção é utilizada. Porter *et al.* (*apud* Reis; Vincenzi; Pupo, 2016) classificam as técnicas prospectivas em dois tipos: (1) normativas, cujo processo parte da compreensão de uma futura necessidade, e (2) exploratórias, cujo processo parte do momento presente e avança para o futuro, tendo como parâmetros a extrapolação de tendências passadas, dinâmicas causais, ou eventos distintos das disposições conhecidas. Segundo os autores, a maioria dos estudos de previsão é exploratória, entretanto, o “Projeto de Nação” faz uso de técnica normativa, já que parte de uma visão preliminar de um possível ou desejável futuro de particular interesse de um grupo. O estudo prospectivo normativo, mesmo que possa ser usado como importante ferramenta de planejamento estratégico a fim de auxiliar em deliberações e na formulação de políticas públicas que possibilitem a construção de um futuro pretendido para o país, constituiu-se um modelo de alta complexidade que pode ser aplicado em situações diversas, porém em áreas bastante específicas. A utilização em contexto tão amplo como o pretendido pelo “Projeto de Nação”, pode colocar em risco a credibilidade dos resultados, conforme defendido por Reis, Vincenzi e Pupo (2016):

Na literatura sobre técnicas prospectivas há diversas denominações e terminologias para estruturas conceituais, o que dificulta a identificação de qual recurso é mais adequado para cada situação. Isso faz com que seja usual constatar técnicas desenvolvidas para usos específicos sendo empregadas em temas de natureza ampla e complexa, o que pode levar a resultados pouco confiáveis (Reis; Vincenzi; Pupo, 2016, p. 137).

Dentre algumas aplicações formais da modelagem prospectiva que demonstraram o uso de técnicas mais seguras já feitas pelo mundo, destacam-se a simulação das condições de tráfego de cidades como Zurique, Londres e Tel Aviv e a modelagem econômica produzida pelo *Bank of England*, que buscou avaliar a macroeconomia e a política econômica a fim de subsidiar a tomada de decisão dos gestores do Reino Unido. Nesses casos, a escolha da prospecção nas pesquisas considerou critérios como a disponibilidade de tempo e de recursos financeiros, a amplitude e a profundidade da participação de especialistas, os resultados desejados, que podem ser mais ou menos orientados ao processo ou ao produto, e os requisitos quantitativos e/ou qualitativos, especialmente nos casos em que os dados não estão disponíveis. Não aparenta verossímil, portanto, a ideia de prospectar uma nação inteira, abrangendo todas as áreas da governança pública, pois, decididamente, haverá a simplificação tanto de critérios a serem considerados nessa decisão quanto de variáveis políticas e sociais importantes para a pesquisa.

Segundo Kupfer e Tigre (2004), alguns problemas também podem ser identificados nas técnicas de prospecção, tais como: (1) uma visão baseada em inferência, na qual se espera que o futuro reproduza, em alguma medida, acontecimentos e fatos ocorridos no passado; (2) a desconsideração de rupturas ou descontinuidades na evolução dos objetos analisados ou, por outro lado, a geração sistemática de trajetórias alternativas, com a construção de cenários para representar as possíveis variações do futuro; (3) a orientação do futuro por consenso, utilizando como base opiniões coletadas através do processo cognitivo e intuitivo de um grupo de especialistas.

As três questões levantadas anteriormente pelos autores são percebidas no “Projeto de Nação”, como evidenciam, respectivamente, os exemplos a seguir: (1) a dedução requer uma base de conhecimento para que seja operada, fazendo com que necessariamente o olhar se volte para o passado e não vá além daquilo que é conhecido, impedindo a entrada de novas ideias e posicionamentos, o compartilhamento de questões inquietantes e provocativas e, ainda, a descoberta de linguagem e crença comuns para se estabelecer um padrão mental que permita construir o caminho da mudança no desenho de futuro pretendido (Santos *et al*, 2004). Isso é notado, por exemplo, na ideação da navegação de cabotagem<sup>61</sup>, modal aquaviário que remonta ao período da colonização do Brasil; (2) não se estima qualquer impacto ambiental pela ação

---

<sup>61</sup> A Resolução Normativa N° 5 da Agência Nacional de Transportes Aquaviários (ANTAQ), de 23 de fevereiro de 2016, define a navegação de cabotagem como a realizada entre portos ou pontos do território brasileiro, tendo sempre a terra à vista, utilizando a via marítima ou esta e as vias navegáveis interiores.

do agronegócio brasileiro sobre a sua própria produção e sobre a vida das pessoas, prevendo-se um crescimento de produtividade “de maneira ambientalmente responsável e sustentável” (Sagres, 2022a, p.14). Ignora-se também qualquer tipo de resistência social que se oponha às ações traçadas no documento, prevendo-se a redução da cisão social e o aumento da coesão nacional diante dos excelentes resultados alcançados, ao passo que diversos roteiros são fabulados com o intuito de criar intercorrências futuras, como uma guerra no entorno do país, em 2028, envolvendo os Estados Unidos e o bloco China e Rússia, motivada pela produção de ouro e bauxita na Guiana, além de uma pandemia pelo agressivo vírus X, entre os anos de 2027 e 2028; (3) o documento traça o perfil do brasileiro que abona a proposta como sendo a maioria da população, o que evidencia o grupo a que essas ideias se filiam e que não há aquiescência geral em torno delas:

Essa nova estrutura político-estratégica [...] foi desenhada com o perfil desejado pela maioria da população brasileira, que se fez ouvir não somente em manifestações de grande magnitude, mas principalmente nas urnas, em sucessivos períodos eleitorais. [...] os cidadãos brasileiros, em sua maior parte, identificam-se como Conservadores evolucionistas, no campo psicossocial, e Liberais, porém, conscientes da responsabilidade social de apoiar, com políticas públicas sustentáveis, as camadas carentes da sociedade (Sagres, 2022a, p. 15).

A estabilidade política no país, manifesta pela projeção de sucessivas eleições marcadas pelo mesmo resultado, mostra-se pouco plausível em um regime democrático. A formulação de políticas públicas pressupõe que diferentes governos democraticamente eleitos transformem suas plataformas eleitorais em programas e ações que resultarão em mudanças na sociedade, já que distintos fatos tendem a ser percebidos como problemas políticos por grupos sociais diversos. Segundo Frey,

um elemento importante da abordagem da análise política é o chamado ciclo político. Devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas, é de fundamental importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a complexidade temporal dos processos político-administrativos. Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o ciclo político acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase (Frey, 2000, p. 226).

Enfim, Porter *et al.* (*apud* Reis; Vincenzi; Pupo, 2016) propõem duas definições para as técnicas de prospecção, considerando a base de dados que as amparam, sendo que alguns estudos podem fazer uso de ambas as abordagens: (1) quantitativa, utiliza-se fortemente da representação numérica dos desenvolvimentos possíveis, constituindo-se uma abordagem mais empírica, e (2) qualitativa, baseada em julgamentos e refletindo conhecimentos dissimulados, que, na atualidade, tem desenvolvido o tratamento de dados por meio da tecnologia da informação. O “Projeto de Nação”, ao sugerir uma abordagem de complexas projeções de tendências e desenvolvimentos, fazendo uso de indicadores simplificados ou ainda não dispendo de dados, filia-se ao estudo qualitativo, o que favorece o pensamento criativo, a escrita utópica/distópica e a ficção científica.

### 4.3 ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Contando com 96 páginas, o texto do “Projeto de Nação” se encontra armazenado no *site* do Instituto Sagres. Além dessa versão digital, é possível fazer a solicitação da versão impressa. Na aba do *site* em que o pedido é realizado, encontram-se os seguintes dizeres ao redor da imagem da capa do projeto: “SOLICITE A SUA CÓPIA DO PROJETO DE NAÇÃO/Conheça o Projeto de Nação/Prezado visitante, antes de conhecer as narrativas, conheça a íntegra do Projeto de Nação e tire suas conclusões” (Sagres, 2024, *site*). Poucas imagens compõem o texto, que não apresenta dados dispostos em gráficos, tabelas ou infográficos. Para além das ilustrações descritas a seguir, todo o documento é estruturado em texto verbal, sendo grande parte dele disposto em tópicos por meio de marcadores. Apenas duas fotografias, o logotipo do projeto e os logotipos das instituições proponentes formam o conteúdo não verbal do material.

A capa do projeto (Figura II) é estampada por uma grande montagem gráfica. Objetivamente, ela apresenta em segundo plano uma fotografia do céu de um dia claro, parcialmente encoberto por algumas nuvens, com um brilho intenso na borda superior esquerda da página, indicando a presença do sol. Destacada em primeiro plano, encontra-se, da cintura para cima, a figura de uma menina pré-adolescente de costas, vestindo uma camiseta básica cinza, posicionada na borda inferior direita da página, oposta à claridade do sol. Ela mantém o braço direito em repouso, enquanto estende o esquerdo, segurando com essa mão uma bandeira do Brasil. O braço esticado que segura a bandeira, na posição em que esta imagem foi sobreposta à outra, aponta na direção do sol. Embora a menina esteja de costas, a bandeira está de frente para o leitor e perfeitamente aberta, como se tremulasse pouco ao vento, o que permite

a visualização de todos os seus elementos e a leitura do lema *Ordem e Progresso*. O plano da imagem, ou seja, a posição em que é focado aquilo que a montagem mostra, evidencia o enquadramento *Contra-Plongée*<sup>62</sup>, composição que exhibe a cena de baixo para cima.

Ainda compõem a capa (Figura II) o título do texto – PROJETO DE NAÇÃO – em caixa-alta, com fonte grossa na cor branca, localizado no centro superior da página, sendo que a letra O ao final da palavra nação é encoberta pela bandeira do Brasil, cujo retângulo verde assume o formato circular da vogal. Um traço grosso na cor amarela separa o título do subtítulo – O BRASIL EM 2035 –, que aparece abaixo, também em caixa-alta, com fonte grossa na cor preta, em tamanho menor que o título. Abaixo, estão os logotipos dos três institutos autores, sendo o do Instituto Sagres ao meio, ladeado à esquerda pelo do IGVB e, à direita, pelo do Instituto Federalista. A cidade e a data da publicação – BRASÍLIA / FEVEREIRO 2022 – aparecem centralizadas na borda inferior da página, escritas também em caixa-alta na cor preta.

**Figura II** – Montagem da capa do Projeto de Nação



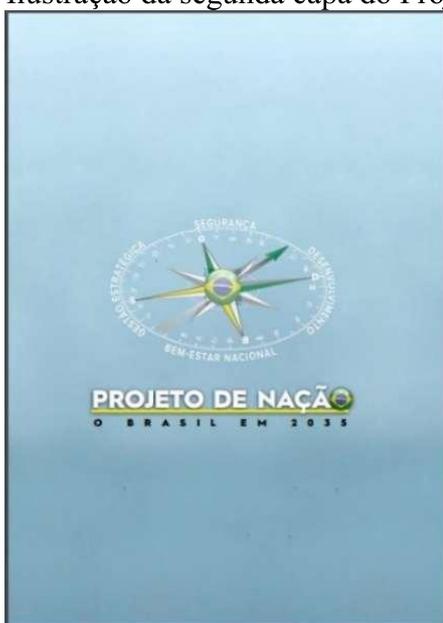
Fonte: Sagres (2022a).

A próxima imagem (Figura III) surge na segunda capa do texto. Em uma página de fundo todo azul, mantendo a predominância da cor da capa, porém em tom mais claro que o azul do céu retratado na face anterior do material, encontra-se centralizada a ilustração do logotipo do projeto. Ela é formada a partir do desenho de uma bússola. Tanto sua agulha

<sup>62</sup> *Plongée* é uma palavra francesa, que significa “mergulho”. No enquadramento de filmagens e fotografias, significa mostrar uma cena de cima para baixo, como se a câmera estivesse mergulhando. O *Contra-Plongée* é o enquadramento contrário, com a cena sendo exibida de baixo para cima.

magnética, responsável por sempre apontar para o norte geográfico, quanto a rosa dos ventos, que auxilia na identificação dos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais, recebem as cores verde e amarela alternadas com as cores de base cinza e branca. O eixo central que apoia a agulha e a rosa dos ventos é a bandeira do Brasil, também em formato circular, tal qual foi utilizada no título do projeto em sua capa. Por fim, as quatro letras que representam os pontos cardeais na bússola foram alteradas, bem como as demais que representam os pontos colaterais e subcolaterais. Estas foram substituídas por símbolos que remetem ao lema do projeto, tais como globo com seta apontando para cima, modais de transporte (trem, avião, navio, caminhão), calendário, cronômetro, galpão e esteira com carga, container, carrinho de compras, código de barra, entre outros. Aquelas foram trocadas pelas letras iniciais das expressões do lema do projeto, que é escrito em caixa-alta ao redor da bússola: G (Gestão estratégica), D (Desenvolvimento), B (Bem-estar nacional) e S (Segurança). Abaixo da bússola, título e subtítulo são repetidos como marca do projeto, da mesma forma como aparecem na capa.

**Figura III** – Ilustração da segunda capa do Projeto de Nação

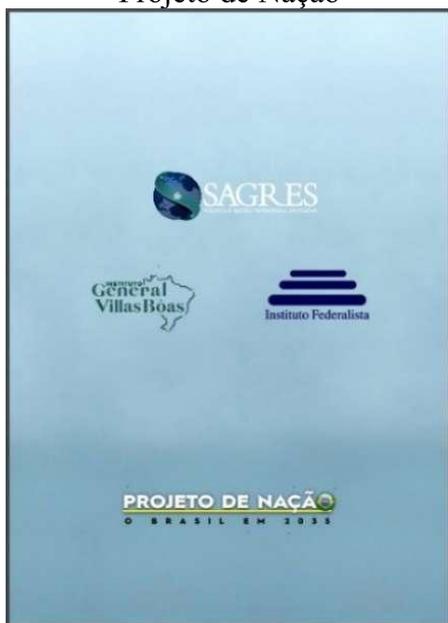


Fonte: Sagres (2022a).

Imagens semelhantes às mencionadas anteriormente se repetem nas últimas capas do material. A terceira capa (Figura IV) mantém a cor azul clara e apresenta novamente os três logotipos das instituições proponentes, apenas dispostos de maneira diferente da exibida na capa. Eles estão centralizados na página, com o do Instituto Sagres em destaque, ladeado em posição inferior pelos do IGVB, à direita, e do Instituto Federalista, à esquerda. Na base da página, encontram-se novamente título e subtítulo com o mesmo *design* já apresentado nas

primeiras capas. A quarta capa (Figura V) repete a fotografia do céu mostrada na capa, porém espelhada, fazendo com que as nuvens e a luminosidade do sol estejam em posição invertida à vista inicialmente. Os demais elementos da capa – menina, bandeira, três logotipos, título, subtítulo, cidade e data – são substituídos apenas pelo logotipo do Instituto Sagres em tamanho maior no centro da página.

**Figura IV** – Montagem da terceira capa do Projeto de Nação



Fonte: Sagres (2022a).

**Figura V** – Montagem da quarta capa do Projeto de Nação



Fonte: Sagres (2022a).

A última imagem que ilustra o documento (Figura VI) aparece repetida por três vezes, já que ela é utilizada para fazer a separação das três partes que compõem o texto: Apresentação, Parte I e Parte II. Ela mostra uma fotografia de uma bandeira do Brasil hasteada, tremulando ao vento. Por conta da agitação da bandeira, é possível ler apenas uma parte do lema que a compõe. Na montagem referente às partes I e II, o mastro em que a bandeira está hasteada fica bem próximo à margem direita da página, enquanto a bandeira ocupa a parte direita e central superior. O espaço vazio no centro da página é ocupado pelo título da seção e, na parte inferior, aparece novamente a marca do projeto, com seu título e subtítulo com o mesmo *design* apresentado na capa. Uma pequena alteração ocorre na montagem da Apresentação, que traz o título na parte superior da página, ao lado da bandeira, e o restante do espaço já é ocupado por texto, que vai se ajustando para ladear a fotografia. Cada uma das três imagens tem um fundo de página de cor diferente: azul, amarelo e verde.

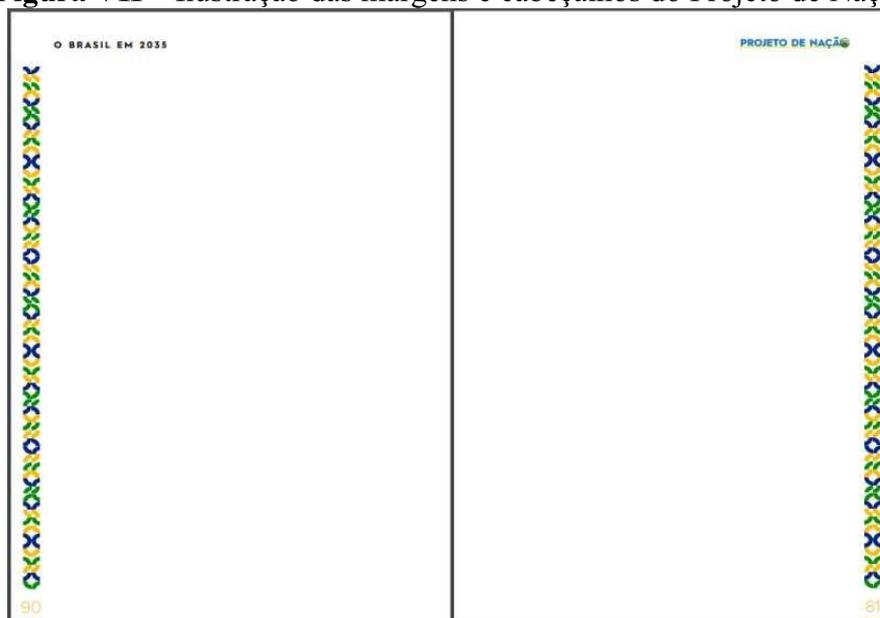
**Figura VI** – Montagem da página de início de seção (Parte I) do Projeto de Nação



Fonte: SAGRES (2022a).

Além das imagens, todo o material apresenta uma borda com cores em suas páginas. Traçados geométricos irregulares sobrepostos nas cores verde, amarela e azul destacam as páginas pares em sua margem esquerda e as páginas ímpares em sua margem direita. A marca do projeto, formada por título e subtítulo com o mesmo *design* da capa, também aparece no cabeçalho de todas as páginas do documento, porém decomposta: o título nas páginas ímpares e o subtítulo nas pares. O rodapé exibe o número da página na cor amarela. (Figura VII).

**Figura VII** – Ilustração das margens e cabeçalhos do Projeto de Nação



Fonte: SAGRES (2022a).

O conjunto de elementos imagéticos, quando apreciado com o objetivo de identificar o que ele quer comunicar ao público, quais os valores ele destaca, que propósito aquilo que a imagem mostra sugere e faz pensar o leitor, é capaz de revelar a experiência estética existente tanto na produção quanto na recepção do material. Nesse processo ativo de percepção, que complementa ou mesmo transforma a informação recebida pelo texto que acompanha as imagens, identifica-se, uma vez mais, uma forte adesão simbólica aos fundamentos militares. O fervoroso culto ao patriotismo e ao civismo, com especial destaque para os símbolos nacionais, é facilmente reconhecido na leitura do documento. A identidade visual do texto, marcado pelas cores e pela própria bandeira nacional em praticamente todas as suas páginas, remete à participação direta dos diversos oficiais que compõem os institutos autores do projeto e macula a ideia de independência na construção do texto, corroborando a hipótese de que as propostas atendem aos interesses de um grupo específico e revelando a sua face.

Para além das cores predominantes e da constante presença da bandeira brasileira, a montagem da capa apresenta símbolos que também sugerem a cooperação com o desenvolvimento nacional e a disponibilidade para servir à pátria, outros valores que fazem parte da tradição militar. A pré-adolescente com a bandeira na mão, levantando-a em direção a uma luz, num ângulo que valoriza o tamanho do símbolo máximo de representação da nação, sua grandiosidade ou superioridade, associa-se à prosaica ideia de que o futuro do país está nas mãos das crianças. Todavia, essa assertiva se mostra incompleta, pois as crianças também precisam de mãos que as guiem. Dessa forma, preenche-se a lacuna sobre quem conduzirá esses cidadãos em formação e em que direção. A bússola do logotipo do projeto faz indicar que as diretrizes apresentadas no documento, firmadas de maneira abnegada por um grupo de elevada capacidade e moral, disposto a ajudar o país, representam a direção a ser seguida no desenvolvimento das pessoas que irão conduzir o futuro da nação.

Ainda sobre a capa do “Projeto de Nação”, ao estampar a figura de uma menina envolta pela bandeira nacional, ela vai além de uma representação simbólica de patriotismo: remete à ideia de um projeto de país pensado para uma sociedade homogênea, apagando a pluralidade que constitui a identidade brasileira. A ausência de marcas visuais que expressem a diversidade étnico-racial, cultural e social do Brasil sugere uma concepção restrita de nação, que não reconhece a multiplicidade de povos – indígenas, afrodescendentes, migrantes, populações do campo e da cidade – que compõem a formação histórica do país. Nesse sentido, a imagem não é apenas ilustrativa, mas também ideológica, pois silencia as diferenças e reforça uma visão unificadora e excludente de brasilidade, distanciando-se do princípio constitucional de valorização da diversidade cultural como fundamento da educação e da cidadania.

Seguindo para o texto verbal do documento, ele começa com a seção “Apresentação”. Nela, o projeto e a metodologia do trabalho são descritos. Assim, ressalta-se que, inicialmente, um diagnóstico acerca de desafios nacionais e internacionais levantou 102 temas, posteriormente consolidados em 37, por meio de aproximações sucessivas. Eles formam, então, os temas estratégicos de alta relevância para o país que serão abordados no documento. Para isso, incertezas críticas foram desdobradas em hipóteses acerca de possíveis comportamentos dos temas no ano de 2035, criando-se dois cenários: um mais provável e um otimista. Da análise dos cenários, chegou-se a um cenário foco para o Brasil do futuro, havendo, na sequência, a definição de objetivos e diretrizes para a sua construção.

A seção “Parte I – Cenário Foco” tem início por uma subseção chamada “Explicação Necessária”, em que o leitor é alertado acerca do cenário prospectivo que será apresentado posteriormente. Segundo o texto, os cenários prospectivos servem para conhecer a evolução de uma conjuntura fictícia, como subsídio para a tomada de decisões, especialmente no nível político-estratégico. Além disso, destaca que toda a narrativa da próxima subseção, desde fatos ocorridos até meados de 2021, é ficcionada, sendo que muitos episódios foram inseridos apenas para conferir maior verossimilhança e compreensão ao conteúdo.

Posteriormente, a subseção “Relatório de Conjuntura – Brasil: evolução político-estratégica” é desenvolvida. Seu texto inicia situando o leitor no tempo: setembro de 2035. O cenário retrata o país previsto ao fim do período de vigência do projeto que será apresentado à frente. Inicialmente, já é delineado o perfil da sociedade brasileira à época, imprescindível para que essa realidade pudesse ser alcançada: segundo o texto, vários segmentos sociais souberam se posicionar por meio de sucessivas manifestações de caráter conservador e liberal, pressionando por mudanças estruturais e oferecendo novas lideranças para o país. Houve também o enfraquecimento das correntes políticas de ideologias radicais e, com isso, o país aumentou sua coesão nacional.

Além de especificar a conjuntura do país em 2035 em diversas áreas, o texto reforça uma mudança de imagem geral do Brasil no exterior, creditada ao próprio projeto, adotado em meados da década de 2020 e que objetiva conquistar ou manter os objetivos nacionais, estabelecidos pelo mais alto nível de direção do Estado (nível político), de acordo com diretrizes político-estratégicas por ele definidas. Dessa forma, o governo conseguiu ferramentas para vencer uma série de obstáculos, além de ter conseguido ingressar na Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Dentre as diversas situações imaginadas, destacam-se, de forma geral, nas relações internacionais: (1) um ordenamento multipolar em âmbito internacional, envolvendo Estados

Unidos da América, China, União Europeia, Reino Unido, Japão, Índia e Rússia; (2) nesse quadro, o Brasil mantém neutralidade pragmática e ética em suas relações exteriores, aproveitando eventuais oportunidades geradas por conflitos extrínsecos; (3) o globalismo – movimento internacionalista que objetiva determinar, dirigir e controlar as relações entre as nações, de caráter autoritário disfarçado como socialmente correto e necessário – representa um obstáculo ao crescimento do país, por meio da concessão de benesses a determinadas minorias, do ativismo judicial político-partidário e de pautas ambientalistas a reboque dos interesses da agenda global.

Para a área da defesa, é definido o entorno estratégico do Brasil, que engloba a América do Sul, estendendo-se ao Caribe, à costa ocidental africana e ao Atlântico Sul, chegando à Antártida, no qual, em 2028, acontece um conflito envolvendo os Estados Unidos e aliados, de um lado, e China e Rússia, de outro, tendo como palco a Guiana e sua produção de ouro e bauxita. Nessa ocasião, ainda que enfrentando dificuldades para preservar interesses importantes, o Brasil participa da solução, por meio da pactuação de acordos internacionais. Além disso, a defesa (1) recebe investimentos para projetos estratégicos de defesa nacional, com foco na Amazônia e na região Norte, ainda que existissem pressões internacionais para que esse fortalecimento miliar e científico-tecnológico não ocorresse; (2) adquire maior liberdade de ação para defender seus interesses de segurança e de projeção no entorno estratégico, ampliando sua capacidade de enfrentar pressões externas; (3) desenvolve um sistema de segurança cibernética a partir do uso de tecnologias de ponta, que coloca o país no ranking dos mais seguros nesse campo.

As principais previsões para os setores econômico e socioeconômico do país em 2035 são de que (1) embora haja impacto negativo por conta das pandemias, consiga se recuperar por meio da confiança que o governo e a iniciativa privada conquistaram de investidores e do arcabouço normativo que garantiu segurança jurídica aos empreendimentos; (2) reduza a burocracia, por meio de legislação tributária, e impostos, melhorando a eficiência pública, especialmente por intermédio de programas de desestatização; (3) mude a matriz econômica do setor de comércio e serviços para o da indústria e do agronegócio; (4) cresça exponencialmente a produção e a distribuição de energia fotovoltaica por pequenas propriedades, proporcionando uma matriz energética predominantemente limpa, componente importante para o crescimento econômico de diversos setores; (5) aumente a participação da mineração com alto valor agregado na economia mundial; (6) continue ampliando as pesquisas e investindo no desenvolvimento da bioeconomia, principalmente por intermédio de parcerias público-privadas (PPP); (7) apresente sensível melhoria no PIB, fazendo com que, em termos absolutos, a

economia do Brasil passe de nona para sexta maior do planeta; (8) abrande desigualdades regionais e sociais e obtenha melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil; (9) aumente a competitividade a partir do investimento em ciência, tecnologia e inovação e da intervenção sobre altos tributos, encargos sociais exagerados, órgãos e entidades com posições e decisões ideologizadas, insegurança jurídica, descumprimento de contratos, excessos burocráticos, corrupção, criminalidade exacerbada e impune, bem como deficiências na infraestrutura econômica.

Acerca do agronegócio no Brasil de 2035, prevê-se que (1) obtenha sucessivos ganhos de produtividade, passando a produzir cerca de 35% a mais do que há quinze anos, sem desmatamentos significativos e de maneira ambientalmente responsável e sustentável; (2) demande e propulsione o desenvolvimento e a modernização da infraestrutura de transportes do país; (3) integre-se à indústria, em especial à Indústria 4.0, e, juntos, promovam o desenvolvimento sustentável da Amazônia e do Nordeste, com a expansão do agronegócio nessas áreas, ampliando a integração das regiões do país; (4) seja, por conta da exportação da sua produção, o maior responsável pelos êxitos do país no comércio mundial.

O panorama da segurança pública brasileira na prospecção parte do diagnóstico de que a criminalidade e a violência cresceram constantemente no passado em decorrência da tolerância de setores do Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública, que as viam como fruto da luta de classes, os criminosos, como vítimas e suas vítimas, como opressores. A partir de um novo arcabouço legislativo, (1) a justiça é dotada de normas legais específicas e mais severas, voltadas ao combate ao crime organizado; (2) os processos se tornam mais ágeis e eficazes; (3) índices gerais de violência são reduzidos em diversas regiões do país; (4) a taxa de reincidência no sistema prisional tem pequena melhoria, indicando que ainda persistem algumas dificuldades; (5) o sistema prisional brasileiro ainda carece de políticas mais eficazes, de modo a aperfeiçoar sua gestão.

A saúde é primeiramente mencionada por seu histórico de área consumidora de considerável parcela do orçamento nacional, ao passo que sempre atendeu precariamente os cidadãos, além de ter enfrentado nova pandemia entre os anos de 2027 e 2028, causada pelo Xvírus, um vírus ainda mais agressivo que o da SARS-CoV-2, fato que também demandou vultosos recursos. Considerando isso, as mudanças se deram nos seguintes sentidos: (1) aperfeiçoamento do sistema de gestão e racionalização das atividades e procedimentos, por meio da cobrança de indenizações pelos serviços prestados; (2) aprimoramento do Marco Legal do Saneamento Básico, possibilitando que 92% da população brasileira tivesse acesso à água

potável e 80% ao tratamento e à coleta de esgoto; (3) controle da pandemia do Xvírus em menos de um ano.

No âmbito educacional, o Brasil de 2035 do “Projeto de Nação” se apresenta com (1) currículos “desideologizados” e constituídos por avanços no campo social, reforçando valores morais, éticos e cívicos, ocupando o lugar da doutrinação facciosa efetuada por professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais; (2) formação e aperfeiçoamento de professores no tocante aos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos; (3) debates políticos e ideológicos mais equilibrados no ensino superior, com abertura para diversas correntes de pensamento, bem diferente do que ocorria nos centros de luta ideológica e de doutrinação político-partidária que eram as universidades no passado; (4) melhor qualidade da gestão educacional, principalmente pela decisão de cobrar mensalidades/anualidades e de conceder bolsas a alunos de camadas carentes e de elevado nível de desempenho; (5) cursos do ensino superior tecnológico em expansão e evoluindo positivamente, atraindo de volta os alunos pela curta duração dos cursos (dois a três anos), as mudanças sociais e econômicas e a criação de novos produtos.

Após essa perspectiva geral do país em 2035, tem-se a seção “Parte II – Temas, Objetivos Nacionais e Diretrizes Político-Estratégicas: Temas estratégicos e seus desdobramentos”, que começa com uma subseção chamada “Resumo Executivo”, em que a coordenação do documento reflete sobre a nomenclatura “projeto” dada a uma proposta de país tão ampla como a que será apresentada. A justificativa é de que a designação partiu de uma expressão conhecida e repetida por grande parte da nação, além de o texto representar uma grande estratégia ou política nacional, de longo prazo e transversal a sucessivos governos, não sendo um documento definitivo, draconiano, centralizador e difícil de ser atualizado, devendo ser modificado quando necessário. Além disso, defende a longevidade das propostas e o seu apartidarismo sem radicalismos ideológicos, étnicos, religiosos, identitários ou de qualquer natureza.

Por fim, estabelece uma hierarquia acerca da análise das diretrizes, uma vez que muitas delas são transversais a diferentes ministérios, secretarias e segmentos da sociedade: com a implementação do projeto pelo governo, deverá ser criado um “Centro de Governo” (CdG), responsável por monitorar o cenário foco e também identificar as diretrizes de cada tema que impactam mais de uma pasta. O CdG promoverá o encontro desses órgãos para que realizem o planejamento conjunto, sob a coordenação da pasta mais impactada. Diante de qualquer impasse durante o planejamento, a decisão deverá ser levada ao presidente da República.

Na sequência, o documento chega a sua subseção final e mais longa: “Temas Estratégicos e seus Desdobramentos”. Essa parte do texto apresenta uma estrutura padrão, que separa os 37 temas em sete eixos, sendo que cada eixo tem (1) uma “Incerteza Crítica”, que corresponde a uma dificuldade específica do país que o documento deseja solucionar na abordagem do tema; (2) um “Mini Cenário Foco”, que amplia a projeção geral apresentada na Parte I do documento, especificando cada área abordada no futuro 2035; (3) os “Objetivos”, que representam aquilo que se planeja alcançar acerca daquele tema; (4) as “Diretrizes”, conjunto de orientações estabelecidas para guiar a tomada de decisões a fim de se alcançarem os objetivos colocados; (5) os “Óbices”, que são os impedimentos que serão encontrados no processo de intervenção.

O quadro que segue, apresenta os eixos e temas elencados, nessa parte, pelo “Projeto de Nação”:

**Quadro I – Temas estratégicos por eixos, relacionados no Projeto de Nação**

<b>TEMAS ESTRATÉGICOS</b>	
<b>EIXO I: Geopolítica Mundial</b>	
TEMA 01	Nova ordem mundial multipolar, com predominância de EUA e China.
TEMA 02	Movimento globalista mundial.
TEMA 03	O futuro da democracia no Ocidente.
TEMA 04	Ameaças à soberania e outros interesses do Brasil em seu entorno estratégico.
TEMA 05	Situação da economia mundial.
TEMA 06	Demanda mundial por alimentos.
<b>EIXO II: Governança Nacional</b>	
TEMA 07	Estratégia nacional.
TEMA 08	Sistema integrado de gestão.
TEMA 09	Evolução do IDH nacional em 2035.
TEMA 10	Corrupção no Brasil.
TEMA 11	Coesão nacional e sentimento coletivo de pátria.
<b>EIXO III: Desenvolvimento Nacional</b>	
TEMA 12	Modelo de desenvolvimento econômico do Brasil pós-pandemia SARS-CoV-2.
TEMA 13	Infraestrutura econômica do Brasil.
TEMA 14	Matriz energética brasileira.
TEMA 15	O Brasil no comércio exterior.
TEMA 16	O agronegócio no PIB brasileiro.
TEMA 17	A indústria brasileira.
TEMA 18	Exploração mineral no Brasil.
TEMA 19	Bioeconomia no Brasil.
TEMA 20	O turismo no Brasil.
TEMA 21	Custo Brasil.
TEMA 22	PIB per capita do Brasil.
<b>EIXO IV: Ciência, Tecnologia e Educação</b>	
TEMA 23	Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no Brasil.
TEMA 24	O acesso à internet no Brasil.
TEMA 25	Ensino básico no Brasil.
TEMA 26	Educação superior no Brasil.
TEMA 27	Educação profissional e tecnológica no Brasil.
TEMA 28	Ensino técnico no Brasil.
<b>EIXO V: Saúde</b>	
TEMA 29	Sistema de saneamento básico brasileiro.

TEMA 30	Sistema Único de Saúde no Brasil.
EIXO VI: Segurança e Defesa Nacional	
TEMA 31	Integração da Amazônia ao Brasil.
TEMA 32	Segurança, defesa e projeção do Brasil, diante das restrições internacionais nos campos militar e científico-tecnológico.
TEMA 33	Evolução da inteligência estratégica brasileira.
TEMA 34	Defesa cibernética no Brasil.
EIXO VII: Segurança Pública	
TEMA 35	Segurança cibernética nos setores de segurança pública e social e econômico-financeiro do Brasil.
TEMA 36	Situação da segurança pública no Brasil.
TEMA 37	Sistema prisional brasileiro.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Lacunas significativas são evidenciadas na estruturação dos temas estratégicos pelo “Projeto de Nação”. No campo ambiental, por exemplo, a ausência de qualquer referência à pauta climática revela uma negligência frente aos desafios nacionais e globais relacionados à sustentabilidade e à mitigação de impactos socioambientais. Já no eixo educacional, o foco restrito à educação básica, superior e profissional invisibiliza modalidades essenciais, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação indígena e a educação especial, bem como ignora a realidade de desigualdade e de distorção idade-série que caracteriza grande parte das escolas públicas brasileiras. Essa delimitação de prioridades não apenas reduz a abrangência do plano, como também reforça uma visão fragmentada da educação, desconsiderando a necessidade de políticas integradas que garantam equidade e inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino.

Dessa forma, fecha-se este capítulo com a visão geral do material que é objeto de análise desta pesquisa. Passa-se, a seguir, à explicação da metodologia que será adotada na investigação do “Projeto de Nação”, que assume, desde já, o papel de lugar de interação, onde sujeitos ativos, de maneira dialógica, se constroem e são construídos (Koch, 2015). A compreensão do texto em foco, proposta por esta tese, se configura numa atividade interativa demasiadamente complexa de produção de sentidos que apenas tem início na mancha gráfica do papel.

## 5 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Foi *você* que não controlou a sua memória. É por isso que está aqui. Você está aqui porque não teve humildade e autodisciplina. Não se rendeu ao ato de submissão, que é o preço da sanidade. Preferiu ser um lunático, a maçã podre. Somente uma mente disciplinada pode ver a realidade, Winston. Você acredita que a realidade é algo objetivo, externo, que existe por si só. Também acredita que a natureza da realidade é evidente. Quando se ilude pensando que vê algo, pressupõe que todos os outros veem a mesma coisa que você. Mas eu posso garantir, Winston, que a realidade não é externa. A realidade existe na mente humana, e em nenhum outro lugar. Não na mente individual, que pode cometer erros e que, de qualquer forma, tem vida breve; só na mente do Partido, que é coletiva e imortal. O que quer que o Partido considere ser a verdade é a verdade. É impossível ver a realidade a não ser pelos olhos do Partido. Este é o fato que você precisa reaprender, Winston. É necessário um ato de autodestruição, um esforço da vontade. Você precisa se humilhar antes de se tornar são (Orwell, 2021, p. 401).

Este capítulo objetiva apresentar o campo do saber em que esta pesquisa se insere, além de traçar o método que será utilizado em seu desenvolvimento. Para tanto, parte-se da tomada do “Projeto de Nação” como objeto de análise, considerando que o documento tem a sua construção atravessada por uma complexa rede de fatores, que exige o acionamento de um conjunto de atividades cognitivo-discursivas responsável não só pela produção de sentidos no processo de interação, como também pela atuação, por meio de práticas socioculturais, que o texto promove. Dessa forma, trata-se de uma pesquisa aplicada e implicada na vida, já que busca compreender aproximações e distanciamentos que regulam as materialidades discursivas de linguagens na vida social.

Por meio de uma concepção sociointeracional de linguagem, esta pesquisa se desenvolve sob a perspectiva chamada por Bronckart (2006) de ciência do humano. A teoria afirma que seu objetivo passa por demonstrar a essencial interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, na qual a linguagem seria o instrumento fundador e organizador de processos psicológicos, tais como percepção, cognição, sentimentos e emoções. As funções psicológicas superiores e as condutas ativas a elas associadas decorreriam da semiotização de um psiquismo primário, legado da evolução. Assim, esta investigação adota uma abordagem unificada do funcionamento psicológico, tomando como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (o agir) e o pensamento consciente (Bronckart, 2006).

Além disso, a concepção sociointeracional da linguagem também se aplica à relação entre sujeito, texto e produção textual (Koch, 2015). Logo, considera-se que o texto é o lugar de “inter-ação” entre sujeitos ativos dedicados a uma atividade sociocomunicativa. A produção

textual parte, portanto, de um “projeto de dizer” de seu produtor e depende de uma ativa participação na construção do sentido por parte de seu interpretador. Para tanto, ele necessita mobilizar o contexto, conceito amplo e em disputa, que, segundo Koch,

abrange [...] não só o cotexto<sup>63</sup>, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno socio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (Koch, 2015, p. 27).

A análise da linguagem do “Projeto de Nação” é definida, portanto, como escopo desta investigação. Tomá-lo como objeto de estudo nestes termos significa não apenas desvelar o que é dito a partir do entorno em que ele se insere e que exerce influência sobre as suas unidades linguísticas, conforme contexto traçado no Capítulo 4 desta tese, mas também evidenciar aquilo que sua representação cria e confere validade e relevância na realidade social. Dessa forma, esta pesquisa concebe que o mundo é vislumbrado por meio de lentes impregnadas de crenças, valores, filiações teóricas e modos que são particulares, entretanto, socialmente construídos, dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade. Nessa perspectiva, não se trata de apresentar a *correta* interpretação do programa de educação defendido pelo “Projeto de Nação”, mas de determinar o que, para este pesquisador, representa a melhor maneira de entender esse programa.

## 5.1 A LINGUAGEM COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL

Ao propor uma investigação que relacione as ciências sociais ao contexto sócio-histórico, adota-se o paradigma interpretativista da pesquisa qualitativa, que considera as práticas sociais e os significados vigentes na observação do mundo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008), especialmente a capacidade de compreensão do pesquisador, por não se tratar de um

---

<sup>63</sup> O entorno verbal, ou seja, a sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência seria obtida através da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre segmentos maiores ou menores do texto.

relator passivo, mas de um agente ativo, apresenta-se enraizada em seus próprios significados. As impressões subjetivas do pesquisador, que podem parecer ferir um preceito básico da pesquisa científica positivista, firmam-se como um dos pilares da tradição interpretativista, razão pela qual ocuparam parte significativa da Introdução desta tese.

Com isso, a observação assistemática é aplicada como método complementar de pesquisa, consistindo no recolhimento e registro de fatos da realidade sem o emprego de meios técnicos especiais, isto é, sem planejamento ou controle. Essas observações advêm da vivência própria do pesquisador como professor de uma instituição militar de educação básica, de onde os dados são recolhidos por meio de experiências casuais, à medida que os fenômenos naturalmente ocorrem, configurando-se como uma técnica de observação assistemática da vida real em que o observador se envolve com o grupo, de modo que sua personalidade se projeta no observado (Marconi; Lakatos, 1996). Os fatos foram recolhidos de acontecimentos na escola ou de interações virtuais que possuem relação direta com ela, como grupos de troca de mensagens entre membros da comunidade escolar e Painel Administrativo da polícia militar, uma plataforma de comunicação interna dos servidores da instituição. Para tanto, o pesquisador se utilizou de seus sentidos para registrar as observações em caderno de notas mantido para esse fim desde que as ocorrências profissionais passaram a despertar seu interesse investigativo. Por conta de sua limitação científica como técnica de pesquisa, a observação assistemática é utilizada numa triangulação de métodos a fim de analisar um mesmo fenômeno, com o objetivo de exemplificar e fortalecer a validade das análises empreendidas.

Como método precípua, a análise do “Projeto de Nação” está embasada nos pressupostos teóricos defendidos pelo quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujo programa considera “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (Bronckart, 1999, p. 30), compreendendo de forma mais ampla a complexidade do funcionamento psíquico e social dos seres humanos e propiciando uma abordagem transdisciplinar, com contribuições da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e da Linguística, nas relações entre a linguagem, o agir humano e o desenvolvimento. O texto do projeto assume, portanto, o lugar de uma realização de agir languageiro, constituída por práticas de linguagem situadas. Segundo Bronckart (1999), o texto veicula uma mensagem organizada que propende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em espaço e tempo determinados. Essas unidades comunicativas ou interativas apresentam especificidades que as enquadram em diferentes gêneros de textos, a depender das propriedades que resultam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular.

Ainda de acordo com Bronckart (2008), a análise do texto deve se organizar em um método descendente, que compreende três níveis: (1) a análise dos pré-construídos específicos da vida social, do meio humano, a saber, (a) os processos que estabelecem as formações sociais e os fatos que elas suscitam, tais como instituições, valores e normas, (b) as atividades não linguageiras que organizam as relações entre os indivíduos e seu meio ambiente, (c) as atividades de linguagem que constituem diversas categorias textuais e (d) as estruturas de conhecimentos coletivos, que prescindem dos determinismos da atividade e da textualidade, a fim de se arranjam de acordo com diferentes regimes lógicos; (2) o estudo dos processos de mediação sociosemióticos, em que se efetua a apropriação de aspectos desses pré-construídos e ocorrem os processos de mediação formativa, que podem ser das ordens (a) da educação informal, (b) da educação formal e (c) da interação social cotidiana e (3) a análise dos efeitos desses processos sobre os indivíduos, que podem se dividir nos processos de (a) emergência do pensamento consciente, (b) desenvolvimento permanente das pessoas e (c) transformação dos pré-construídos. O autor demonstra assim a importância desse método de análise:

Nossos trabalhos que se encontram no campo das ciências do texto se inscrevem nesse esquema geral e visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais (Bronckart, 1999, p.129-130).

Tendo a análise crítica da linguagem do “Projeto de Nação” como foco, esta pesquisa se filia, portanto, ao campo da Linguística Aplicada (LA), entendendo que fenômenos sociais e estudos sobre linguagem são indissociáveis e se ancorando na compreensão de que (1) a língua e a linguagem se constituem como práticas sociais situadas em contextos sócio-históricos; (2) as práticas discursivas são perpassadas por ideologias, revelando, assim, relações de poder, e (3) a construção de sentidos é determinada por uma multiplicidade de semioses e modos de linguagem. Então, encontra-se na LA a permissão para uma experiência mais extensiva e situada de sujeito, identidade e subjetividade, além de cada vez mais e plurais modos de produção de sentidos do texto. Bakhtin (1981) elege a ubiquidade social da palavra como razão para a sua definição como um dos mais adequados materiais para se entender como a realidade determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação. Segundo ele,

as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda

não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (Bakhtin, 1981, p. 40).

Ao adotar esse viés de filiação à LA, evidencia-se um posicionamento político, uma pretensão de produção de conhecimento que se ofereça para qualificar a vida humana, implicando numa responsabilidade social do estudo que parte do recorte do problema e segue até a estrutura da investigação. Sobre a atividade científica nessa perspectiva, Rojo (2007) afirma:

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (Rojo, 2007, p. 1762).

A citada visão de rede acaba por romper com a tradição analítica que compartimenta o conhecimento, mantendo cada ciência nas fronteiras de seu objeto, de sua competência. Segundo Signorini (1998), a LA favorece o avanço sobre os limites dessa ideia disciplinar, permitindo a mistura que tece o mundo por meio de elementos que enredam objetos e sujeitos numa posição de diálogo entre diferentes ciências na investigação de problemas linguísticos social, cultural e historicamente relevantes. Sobre esse imbricamento de áreas do conhecimento com que trabalha a LA, Moita Lopes defende que

[...] não se pode fazer Linguística Aplicada transdisciplinarmente. Pode-se, contudo, como linguista aplicado, atuar em grupos de pesquisa de natureza transdisciplinar que estão estudando um problema em um contexto de aplicação específico para cuja compreensão as intravisiões do linguista aplicado possam ser úteis (1998 *apud* Rojo, 2007, p. 1763).

É dessa maneira que esta tese se vincula a grupos de pesquisa de natureza distintas, provenientes, inicialmente, do duplo interesse deste pesquisador: por um lado, os estudos de linguagem a que se filia pela formação e atuação docente e, por outro, a experiência laboral numa cultura escolar que reincidentemente fere o direito à educação e é escolhida por segmentos da sociedade para fundar um projeto de país. A partir disso, acontece a justaposição de dois diferentes grupos representados pelas investigações empreendidas por suas

pesquisadoras orientadora, Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis (UFJF), de um lado, e coorientadora, Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos (UnB), de outro. Enquanto sua orientação se dá pela perspectiva dos estudos na área de linguagem, trabalho docente e educação, sua coorientação acontece com foco no avanço conservador sobre a educação brasileira e seus desdobramentos na garantia do direito à educação e na formação da juventude.

Assim, à luz do ISD e ancorada na concepção bakhtiniana de linguagem como prática social, que concebe o homem como um sujeito socio-historicamente constituído, esta investigação forja, por meio da LA, um procedimento adequado à produção científica nas Ciências Sociais. A operação científica desenvolvida nesta tese consiste, enfim, numa construção social, uma vez que é uma maneira própria do pesquisador de acomodar a experiência humana por intermédio do discurso, atribuindo a ele significados que caracterizam o mundo social, interpretando e reinterpretando o mundo a sua volta, criando várias realidades (Moita Lopes, 2019).

## 5.2 OS CONTORNOS DA PESQUISA

Esta tese se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, vinculado à linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Saberes, que, dentre outras, abarca as investigações acerca das relações entre linguagem, cultura, currículo, saberes escolares e não escolares. Ela analisa as significações de educação expressas no texto do “Projeto de Nação”, a partir da hipótese de que elas evidenciam pistas importantes para o entendimento do pensamento de setores das Forças Armadas, da alta classe média, da burocracia e do mercado, oferecendo sentido prático na orientação de condutas e na criação da realidade à qual se referem (Bronckart, 2008). Com a análise proposta, responde-se, pois, a seguinte questão: *qual é o discurso produzido pelo programa de educação expresso no “Projeto de Nação”?*

A pesquisa empreendida se ancora em uma concepção sociointeracional da língua, revestindo-se de um aspecto complexo ao admitir o “Projeto de Nação” como seu principal *corpus* documental e se ocupar de um objeto natural, assim chamado por oposição aos objetos forjados laboratorialmente ou por abstração teórica (Coutinho, 2003). Por meio da análise desta produção linguística datada, manifesta sob a forma de texto e transmutada em objeto empírico à disposição da investigação, chega-se ao objetivo principal desta pesquisa, que consiste em *investigar o programa de educação estruturado pelo “Projeto de Nação”*.

Por meio de método de procedimento comparativo, as significações acerca de educação observadas no texto, que alicerçam o projeto nacional de educação concebido pelo documento,

serão confrontadas às principais normativas que compõem o arcabouço legal do direito à educação no Brasil, elencadas no Capítulo 3 desta tese. Dessa forma, delimitam-se como objetivos específicos: (I) *propor um diálogo entre o “Projeto de Nação” e as legislações educacionais acerca do direito à educação escolarizada*; (II) *desvelar os fundamentos básicos e estruturais que se organizam na sustentação da proposta de educação escolarizada do “Projeto de Nação”*.

A análise do objeto considera os estudos dos gêneros desenvolvidos pela equipe de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, conduzidos por Bernard Schneuwly<sup>64</sup>, Joaquim Dolz<sup>65</sup> e Jean-Paul Bronckart<sup>66</sup>, que, numa adequação a aplicações didático-educacionais, promove uma releitura da obra de Mikhail Bakhtin. Acerca dos trabalhos do grupo, Koch afirma que

entende(m) o gênero como suporte das atividades de linguagem, definindo-o com base em três dimensões essenciais: (1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dele; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero e (3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador, bem como dos conjuntos particulares de sequências textuais e tipos discursivos que formam sua estrutura (Koch, 2015, p. 187-188).

O “Projeto de Nação”, quando analisado pela perspectiva dos gêneros (Schneuwly; Dolz, 2011), constitui-se como um repositório de textos de distintos domínios sociais de comunicação com base em seus aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes. No *Relatório de Conjuntura* e em seus *37 Mini Cenários Focos*, prevalece o domínio da cultura

---

<sup>64</sup> Bernard Schneuwly é professor honorário de didática das línguas na Universidade de Genebra. Foi reitor da Faculdade de Educação (2006-2010) e diretor da Formação de Professores em Genebra (2008-2014). Os seus temas de investigação são: 1. análise do ensino da literatura, escrita e gramática na sala de aula; 2. desenvolvimento de métodos de ensino da expressão oral e escrita; 3. história e análise da obra de L. S. Vygotsky; 4. história do ensino da primeira língua, da didática e das ciências da educação.

<sup>65</sup> Joaquim Dolz é professor e pesquisador em didática do francês como língua materna, com doutorado em Ciências da Educação - Didática das Línguas, pela Universidade de Genebra, onde é atuante na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Em seu percurso como pesquisador se engajou em diversos projetos a fim de desenvolver a pesquisa sobre a didática das línguas, envolvendo também a engenharia didática, o estudo a respeito das competências dos estudantes, a modelização didática dos gêneros textuais, o ensino da produção oral e escrita, assim como o estudo dos objetos de ensino e a atividade dos professores de língua. Tem se dedicado ao estudo dos processos de formação de professores em uma perspectiva didática.

<sup>66</sup> Jean-Paul Bronckart é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, reorientou seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação.

literária ficcional, de tipologia narrativa, que aborda mimeses da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil, aproximando os textos, conforme debatido no Capítulo 4, de narrativas distópicas. A *Explicação Necessária* e o *Resumo Executivo*, que se enquadram no âmbito da transmissão e construção de saberes, basicamente de tipologia expositiva, fazem a apresentação textual de diferentes formas dos saberes, constituindo-se textos explicativos acerca do próprio “Projeto de Nação”. Por fim, os 37 *Objetivos/Diretrizes/Óbices* definidos para cada tema estratégico apresentado no documento pertencem ao agrupamento das instruções e prescrições, de aspectos tipológicos característicos da descrição de ações, visando à regulação mútua de comportamentos.

Partindo, então, da caracterização de gênero como (mega)instrumento para agir em situações de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2011), o “Projeto de Nação” pode ser definido como um compêndio de três gêneros de texto distintos, que se unem de forma coconstitutiva da conjuntura de comunicação que ele promove. Com isso, todos os gêneros presentes no documento são passíveis de análise, já que todos eles geram dados, mais ou menos evidentes, acerca do programa de educação que estruturaria a nação defendida pela proposta. Em qualquer dessas práticas de linguagem – na ficcionalização de um futuro almejado, na explicação de como essa história deve ser entendida, ou ainda no comando a ser seguido para que se alcance a realidade anteriormente imaginada –, poderão ser reconhecidas as construções das significações que interessam a esta pesquisa.

### 5.3 A SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Os dados tomados para análise acerca do programa de educação idealizado pelo “Projeto de Nação” se encontram textualmente no próprio documento, no discurso produzido por seus autores através dos gêneros que o compõem, a fim de apresentar uma proposta de país a ser implementada pelo governo. Embora o documento seja seccionado em eixos e temas, e possua temas específicos acerca do projeto de educação no eixo IV: Ciência, Tecnologia e Educação (Tema 25: Ensino Básico no Brasil; Tema 26: Educação Superior no Brasil; Tema 27: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; Tema 28: Ensino Técnico no Brasil), a escolarização surge como base de propostas de diversos outros eixos e temas por todo o texto. Por exemplo, no eixo I: Geopolítica Mundial, Tema 03: O Futuro da Democracia no Ocidente, o documento propõe o aperfeiçoamento do sistema de ensino por meio do fortalecimento do sentimento cívico, da cidadania e dos valores morais e éticos, a fim de sanear as disfuncionalidades do Estado,

neutralizar a corrupção e o poder de ideologias radicais e a valorização do civismo e do liberalismo econômico com responsabilidade social (Sagres, 2022).

Ao defender, desde a Introdução desta tese, que a *educação* se coloca como parte estruturante central do macroprojeto de país apresentado, atravessando todas as dimensões que formam uma nação, o sentido atribuído ao termo extrapola em muito o processo de escolarização. Entretanto, ainda que a educação seja entendida como um processo amplo, multifacetado, contínuo, que congrega o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e éticas, cujos agentes formadores são diversos, como a família, a comunidade, a mídia, as experiências pessoais, e de que a escolarização é apenas um dos instrumentos auxiliares, nesta pesquisa, a delimitação do conceito se restringirá à educação escolar. Assim, o documento é integralmente tomado como objeto de análise para a geração de dados, observadas as referências que associam o sistema escolar ao sistema social almejado pelo “Projeto de Nação”, colocando a educação básica institucional a serviço da formação do sujeito pertencente a essa comunidade cultural.

Em consonância a um dos eixos de trabalho de Ecaterina Bulea Bronckart (2010), esta pesquisa parte do interesse particular pelo estatuto do signo como entidade psíquica e social, o que possibilita a elaboração de novas relações entre o sistema da língua e a dimensão discursiva. Segundo Bulea (Bronckart; Bulea Bronckart, 2017), a dinâmica do funcionamento do signo a partir dessa nova interpretação proporciona elementos-chave para o entendimento das relações entre pensamento e linguagem, dando prosseguimento à teoria vygotskyana do desenvolvimento humano (Vygotsky, [1934] 1997).

Logo, o procedimento de análise dos dados da proposta de programa de educação, coletados no “Projeto de Nação”, está fundamentado na identificação do Movimento de Organização Temática por meio do reconhecimento de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e de Segmentos de Tratamento Temático (STT), pautado no ISD (Bronckart, 2004; Bulea, 2010), uma metodologia que permite relacionar temas, tópicos e subtópicos, a partir das recorrências das questões mencionadas no documento. A hierarquização temática por assunto, núcleos de significação e recorrência de temas é um procedimento originalmente criado para interpretar entrevistas, possibilitando uma categorização de dados firmada nos sentidos produzidos pelos participantes em relação aos fenômenos investigados. Em sua estruturação, os temas são separados, inicialmente, em duas categorias de segmentos, decorrentes da distribuição dos turnos de fala:

[...] de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema, os quais chamamos de segmentos de orientação temática; segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador, em que o tema é efetivamente tratado, os quais chamamos de segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008, p. 163).

Partindo dessa perspectiva, Bulea (2010) propõe como procedimento de análise do conteúdo temático o reconhecimento de duas grandes categorias de segmentos: SOT e STT. Os SOTs remetem aos temas introduzidos pelos interlocutores, primordialmente identificados nos excertos em que são incluídas novas temáticas, enquanto os STTs aludem à abordagem efetiva do assunto, à atitude responsiva enunciada. Considerando sua aplicação ao gênero entrevista, Bulea (2010) define assim a categorização dos segmentos textuais:

a) segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador, e que nós qualificamos de Segmentos de Orientação Temática (doravante SOT). b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós os qualificamos de Segmentos de Tratamento Temático (doravante STT). Esse tratamento temático pode assumir formas diversas: reformulações, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão, particularização ou focalização sobre um aspecto considerado como pertinente, exemplificação (Bulea Bronckart, 2010, p. 90).

Pesquisadoras do Grupo Interação, Sociedade e Educação (GISE, CNPq/UFJF), vinculado ao Núcleo de Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino da Faculdade de Educação da UFJF, têm utilizado o procedimento proposto por Bronckart (2008) e Bulea (2010), em que as entrevistas são divididas nas duas categorias decorrentes da distribuição dos turnos de fala, a fim de analisarem a atividade docente por meio dos discursos em torno do trabalho do professor coletados de entrevistas. Liderado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis, o grupo desenvolve, por meio da metodologia, investigações acerca das significações de trabalho docente na perspectiva (1) de formadores de professores (Silva, 2020); (2) de estudantes egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência<sup>67</sup> (Pibid) (Callian, 2021); (3), dos tipos de conflitos em tempos de pandemia da SARS-CoV-2 (Costa, 2023), dentre outras.

---

<sup>67</sup> Iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do MEC e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. O Pibid busca proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica para os discentes dos cursos de licenciatura, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

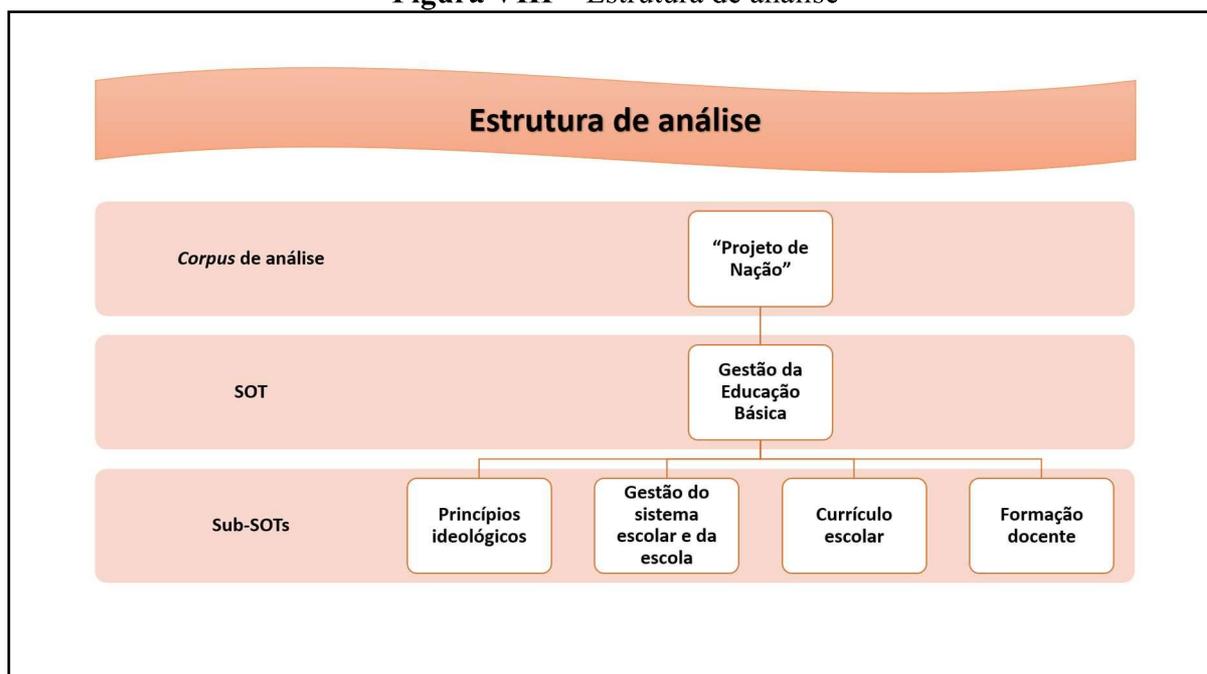
Para além disso, a pesquisadora Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães, líder do Grupo Linguagem, Ensino e Práticas sociais (LEPS, CNPq/UFJF), também ligado ao Núcleo de Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino da Faculdade de Educação da UFJF, desenvolve investigações em que faz uso distinto do procedimento, ao relacionar temas, tópicos e subtópicos, a partir das recorrências coletadas em gêneros diferentes de entrevista. Em um dos trabalhos orientados pela pesquisadora, no qual se pretende compreender quais são os saberes partilhados entre docentes em formação e em serviço que cooperam para o desenvolvimento profissional, o levantamento de dados se deu por intermédio de anotações de diários de campo de professores, que permitiram a listagem das temáticas recorrentes em reuniões de elaboração de materiais para o desenvolvimento de uma revista temática sobre capacidades docentes (Barbosa; Magalhães, 2018).

Nesta pesquisa, o objetivo da leitura dos dados consiste em relacionar os temas recorrentes associados à educação na proposta intervencionista do grupo liderado por agentes ligados às Forças Armadas brasileiras, permitindo verificar a sua organização programática e as intenções dissimuladas na proposta. Dessa forma, o processo interpretativo dos dados também ocorre de maneira alternativa à entrevista, consistindo na listagem de unidades de sentido que nomeiam Sub-SOTs (apresentação ou início de um tema) vinculados ao SOT *Gestão da Educação Básica* (grande categoria envolvida nesta pesquisa), que se desdobram na *etiquetagem e categorização* dos STTs (particularização dos temas), a partir da convergência em tópicos hierarquicamente organizados acerca dos temas educacionais abordados no projeto. Embora os temas elencados pelos Sub-SOTs figurem separadamente, por uma questão metodológica, a fim de que possibilitem a análise aprofundada de seus STTs, por óbvio, eles perpassam todo o projeto no âmbito educacional de maneira articulada, estando intimamente relacionados e podendo mesmo, por vezes, se desdobrarem em pertencimento a dois ou mais Sub-SOTs.

A análise é inicialmente apresentada por meio de um quadro síntese que permite a visualização das relações estabelecidas, a fim de demonstrar o que o “Projeto de Nação” diz sobre a educação básica escolar e compreender as aproximações e distanciamentos das propostas com normativas legais vigentes que regulam o sistema de ensino brasileiro. Para além disso, ao explorar as bases que alicerçam a proposta de educação evidenciada nos trechos destacados nos quadros, expõe-se a fundamentação do pensamento do grupo responsável pela elaboração da proposta: um importante segmento dos militares brasileiros, interessado na formatação e conformação de mentes, corações e comportamentos, utilizando-se, para isso, da educação escolarizada.

Ao se definir como orientação temática para análise do “Projeto de Nação” o SOT Gestão da Educação Básica, a interpretação do documento permitiu o seu encapsulamento em quatro Sub-SOTs: **(1) Princípios ideológicos; (2) Gestão do sistema escolar e da escola; (3) Currículo escolar e (4) Formação docente**. As etiquetas tabuladas em STTs e apresentadas no Capítulo 6 adotam, portanto, a convergência de recorrências temáticas detalhada na seguinte estrutura:

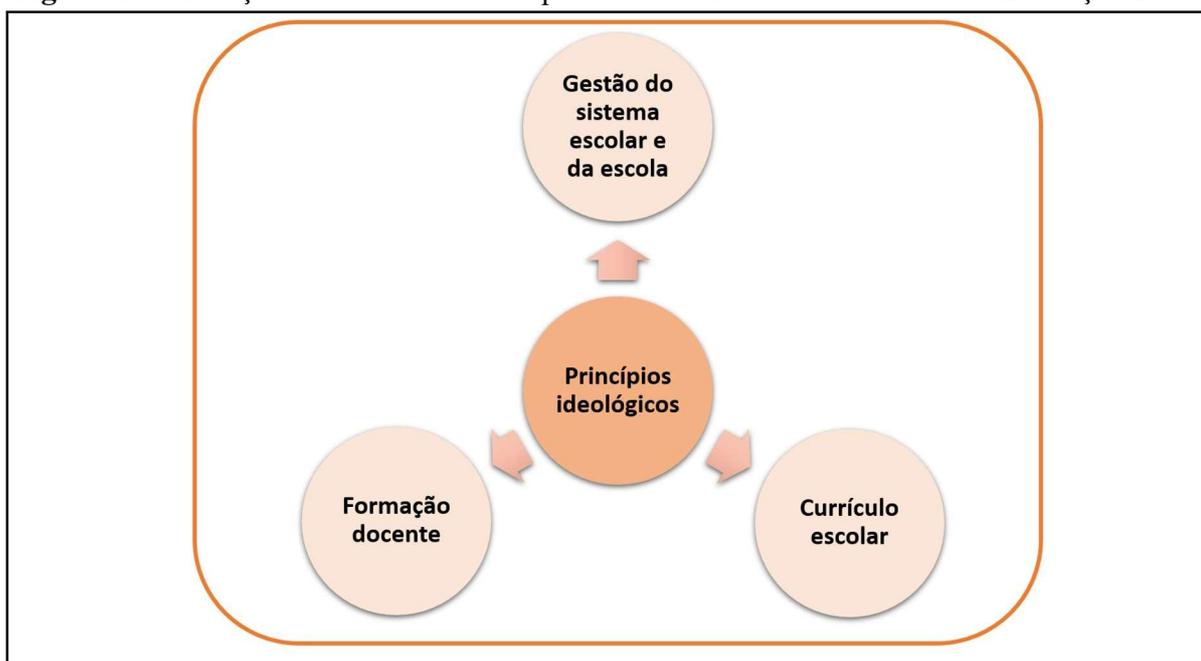
**Figura VIII – Estrutura de análise**



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dentre os Sub-SOTs, os “Princípios ideológicos” alcançam centralidade sobre os demais, uma vez que se configuram como concepções, que, pelo caráter doutrinário, subjazem aos outros Sub-SOTs, promovendo tanto o mascaramento que obstrui algumas compreensões quanto o entendimento do mundo real atravessado por um universo simbólico, das representações, dos significados. O Sub-SOT “Princípios ideológicos”, portanto, atua sobre os demais na promoção do impedimento à compreensão e como veículo pelo qual ela se dá, revelando a forma de ver de um determinado grupo social, extrapolando a elementar existência de diferentes concepções para evidenciar a luta e a contrariedade entre elas. Assim, a figura que segue apresenta a organização em que os “Princípios ideológicos” convergem para a estruturação dos demais Sub-SOTs, assumindo posição focal:

**Figura IX** – Relação dos Sub-SOTs em que se desdobram o SOT Gestão da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Por fim, além dos Sub-SOTs assinalados, ressalta-se o fragor do silenciamento acerca de temas urgentes da educação, amplamente discutidos e já regulamentados em normativas educacionais no país e, em contrapartida, totalmente abandonados pela proposta em análise nesta tese. Dessa forma, esses silenciamentos são abordados por meio de uma análise reversa, na qual o arcabouço legal sobre a educação brasileira, até então usado como suporte para a análise das propostas do “Projeto de Nação”, presta-se a guiar a reflexão sobre a renúncia desses temas na imaginada educação que contribuiria na construção de um modelo de nação livre dos vícios percebidos em sua organização contemporânea.

Finalmente, destaca-se que as análises empreendidas nesta tese partem da hipótese de que o “Projeto de Nação” é mais um artefato que compõe a ofensiva ao pensamento progressista na educação do país. Dessa forma, o estudo se associa teoricamente a ideais educacionais que sejam emancipatórios e democráticos e que promovam a liberdade dos sujeitos a fim de provocar uma reflexão crítica acerca da sociedade, sobretudo constituídos a partir dos pressupostos de Anísio Teixeira, Demerval Saviani e Paulo Freire. As bases do pensamento democrático e libertador na educação brasileira são identificadas pelas classes superiores como um aviltamento à determinação irrevogável da estratificação social. Na tentativa de conter tamanha subversão, projetos como o que ora é discutido são traçados, objetivando a dissolução da esperança na educação, conforme defende Freire sobre esse modelo:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam.... Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1978, p. 66).

Esta pesquisa também se ampara na perspectiva teórico-metodológica de Antonio Gramsci ao investigar o projeto contemporâneo de educação defendido pelo “Projeto de Nação”, uma vez que há uma identificação entre suas diretrizes e algumas formulações de Gramsci (2021) para a compreensão e o posicionamento nas lutas no campo educacional da sociedade de classes, a saber: (1) o caráter seletivo e dualista da escola italiana que restringia intencionalmente o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores para preservar o acesso à cultura como privilégio de poucos; (2) a compreensão crítica do “puritanismo” burguês e, por conseguinte, do significado de sua intervenção na questão social, marcada pelo interesse da burguesia industrial sobre a formação dos trabalhadores e (3) o conceito de intelectual orgânico, ao assinalar que as classes sociais fundamentais criam seus intelectuais para mediar a organização, a unidade e a consciência política coletiva nos campos econômico, social e político.

Por conseguinte, a análise do discurso do “Projeto de Nação”, fundamentado em ideias antidemocráticas, contesta a legalidade de suas propostas na interseção do texto com o arcabouço legal brasileiro, além de examiná-lo à luz da vivência do pesquisador combinada aos princípios de uma pedagogia emancipatória, na qual a educação opera como instrumento de transformação social e de libertação das pessoas, e não como meio de reprodução do *status quo*. Para tanto, fixa as bases filosóficas da investigação no materialismo histórico dialético de Marx, pensamento de natureza ontológica que se associa à abordagem textual discursiva de análise dos dados do método de pesquisa de Bulea pelo caráter revolucionário de sociedade pressuposto pelo cabedal teórico marxista que evidentemente se opõe à reconfiguração do campo educacional proposta pelo “Projeto de Nação”. As operações intelectivas de Marx servem a esta pesquisa como

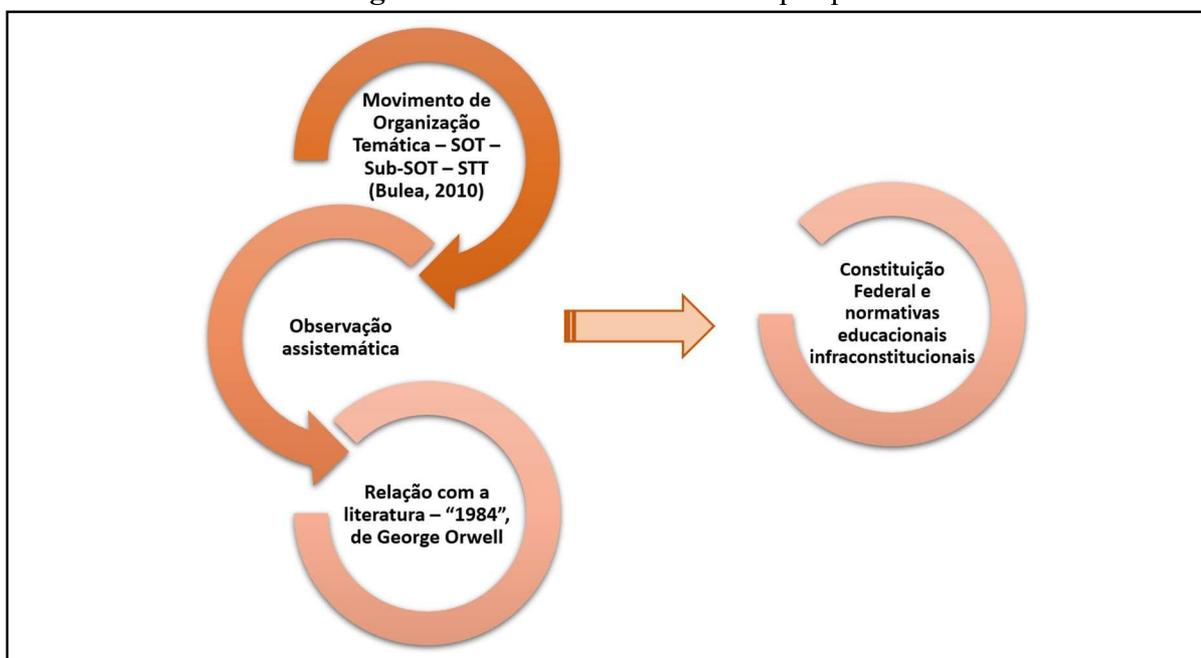
[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma

práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 2010, p. 79-86).

Enfim, esta investigação também se assenta na literatura, numa abordagem que explora a relação entre o método científico e a arte, a cultura e a estética, por meio de uma aproximação entre o conhecimento empírico e o romance distópico 1984, do escritor inglês George Orwell, tornando a produção de sentido pretendida mais criativa e eficaz. O caráter interpretativista da pesquisa assegura essa confluência, já que as experiências literárias também partem essencialmente da relação de um sujeito com a leitura e sua compreensão, mesmo que, inicialmente, a literatura possa apresentar certa fragilidade diante da demanda científica de uma tese. A potência do exercício da imaginação crítica oportunizada pelo texto literário desloca a ideia de pesquisa, evidenciando seus contornos culturais e sociais, ao instrumentalizar a literatura para servir de canal de imersão na realidade e de estímulo para a transformação.

Assim, é possível demonstrar o método de análise utilizado nesta investigação por meio da triangulação e relação apresentadas na figura que segue.

**Figura X** – Método de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

#### 5.4 SIGNIFICAÇÕES EM MOVIMENTO: POR QUE “PROJETO”?

Após o reconhecimento do contexto e dos fatores sociossubjetivos envolvidos na produção do “Projeto de Nação” e da proposta de investigação, e diante do avizinhamo do capítulo subsequente, no qual se busca um entendimento das vozes que ecoam do documento por meio da apreensão das significações de educação inscritas no objeto, importa partir da problematização do primeiro termo que denomina e apresenta o texto ao seu interlocutor: “projeto”. Conforme apresentado no Capítulo 4 desta tese, acerca da estrutura do “Projeto de Nação”, os próprios coordenadores da proposta refletem sobre a utilização do termo projeto, evidenciando o sentido reducionista do vocábulo e justificando seu uso por ser uma expressão conhecida da população. Assim, o próprio texto atesta uma inadequação em sua formulação que não é resolvida, que contrasta a ordinária identidade atribuída por seu nome e seus ambiciosos objetivos.

O verbete, juntamente com “plano” e “programa”, forma um arcabouço conceitual do âmbito da gestão pública contemporânea que se refere às formas de organização da estratégia governamental para dar cumprimento às políticas públicas que precisam ser implementadas na administração. Segundo o Dicionário de Políticas Públicas, publicado pela Universidade do Estado de Minas Gerais (Castro; Amabile; Gontijo, 2012), a questão do planejamento das ações governamentais passou a ganhar destaque no país com o advento da Lei Complementar nº 101, de 2000, que estabeleceu normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal. Dessa forma, os “projetos” governamentais estão intrinsecamente ligados à ideia de definição de metas, limites e condições para a renúncia de receita e para a geração de despesas. De acordo com o Dicionário, esse processo vem se consolidando há alguns anos:

Em 1988, a Constituição Federal Brasileira deu ênfase à função de planejamento quando introduziu significativas mudanças na forma de condução do processo orçamentário, pois aliou o orçamento público ao planejamento, como um instrumento de ligação entre este e o sistema de finanças. Além disso, a Carta Magna tratou de evidenciar a integração dos três instrumentos de planejamento, cuja elaboração é prerrogativa do Poder Executivo: Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA) (Castro; Amabile; Gontijo, 2012, p. 382).

Reconhece-se, portanto, já na terminologia que nomeia o documento, os braços da lógica neoliberal ultrapassando os limites do campo econômico e alcançando a educação e as demais áreas constitutivas da nação. Quando há o imbricamento entre a intervenção militar em um assunto de Estado, identificada no contexto de produção da proposta, e a criação de uma

escola a serviço da economia, faz-se necessário refletir sobre a especificidade desse convênio, que coloca a ideologia militar em convergência com o liberalismo econômico e os interesses de classe, conforme debatido no Capítulo 2. Para tanto, toma-se a análise de Samuel Huntington (1996), um dos primeiros esforços no campo da Ciência Política de construção teórica das relações entre civis e militares, para compreender o processo de ingerência das Forças Armadas na educação e o papel dos militares como agentes gestores deste projeto. Parte-se, portanto, da premissa do autor de que a verdadeira causa das intervenções militares em assuntos de Estado não é militar, mas política, sendo que essa causa reflete falhas na estrutura político-institucional da sociedade.

Buscando a compreensão do relacionamento civil-militar, Samuel Huntington<sup>68</sup>, conservador cientista político norte-americano, identificou a presença de uma ideia fortemente difundida pelos militares, responsável por uma força ideológica que exerce pressão na relação, a qual o autor denominou “mentalidade militar”. Ela é formada pelo reflexo da expressão de atitude e de valor militares vindos de uma fonte militar, mitigando as suas características acidentais, procedentes dos múltiplos pertencimentos do sujeito. De acordo com o autor, dessa forma é possível a definição de uma ética profissional, já que

o contínuo desempenho objetivo da função profissional dá origem a uma contínua mentalidade profissional. Nesse sentido, a mentalidade militar consiste dos valores, atitudes e perspectivas inerentes ao desempenho da função militar e que se deduzem da natureza dessa função. A função militar é desempenhada por um técnico de profissão pública burocratizada, especialista na administração da violência e responsável pela segurança militar do Estado (Huntington, 1996, p. 79).

Partindo do conceito de mentalidade militar e entendendo a proposta de educação colocada no “Projeto de Nação” como processo de racionalização da área, faz-se necessário o diálogo com o conceito de burocracia, cuja principal contribuição partiu do sociólogo alemão

---

<sup>68</sup> O autor privilegia a análise e mensuração do controle civil objetivo sobre os militares, compreendendo-se controle civil como o grau de lealdade que o Estado, através de suas elites políticas, obtém dos militares: o Estado é legal e legitimamente reconhecido como fonte das diretrizes políticas, enquanto os militares são autônomos (a partir da direção política) nas atividades inerentes à sua profissão, bem como exclusivos no que se refere à proposição de assuntos estritamente militares, e entende-se profissionalização como o preparo para a guerra e obediência às diretrizes estatais. Controle civil e profissionalização estão intimamente ligados, ainda segundo Huntington. Entretanto, desde muito cedo, Huntington foi criticado e, em boa medida, superado. A persistência e longevidade de sua obra “Soldado e o Estado” deve-se primordialmente a dois fatores: primeiro, a ênfase na autonomia das Forças Armadas soa bem aos ouvidos militares; segundo, o perfil normativo e unidirecional do livro torna-o uma espécie de manual simplificado de estabilização das relações entre civis e militares (Costa, 2018).

Max Weber<sup>69</sup>. Para ele, o exército era uma burocracia completamente desenvolvida, sendo a atividade militar tão precisamente previsível que poderia ser dirigida de dentro de um escritório (Weber, 1982). A introdução dessa lógica gera a mudança da mediação das relações sociais fundamentadas na tradição e no carisma para o desencantamento do mundo, baseado no cálculo utilitário de consequências. A burocracia,

bem recebida pelo capitalismo, desenvolve-se mais perfeitamente na medida em que [...] é ‘desumanizada’, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais e irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. É essa a natureza específica da burocracia, louvada como sua virtude especial (Weber, 1982, p. 251).

Embora Weber tenha analisado a burocracia em seu tempo histórico, especificamente no sistema de produção asiático e em distintas sociedades deslocadas, as características da burocracia moderna são próprias de uma racionalização estabelecida dentro do sistema capitalista de produção, se destacando por ser um eficiente instrumento de poder. A vantagem da organização burocrática no capitalismo é

a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. O mecanismo burocrático plenamente desenvolvido compara-se às outras organizações exatamente da mesma forma pela qual a máquina se compara aos modos não-mecânicos de produção (Weber, 1982, p. 249).

Sendo assim, valida-se uma construção de sentido para a formulação de um “projeto” de educação: vive-se atualmente, no mundo, os auspícios de uma revolução gerencial (Laval, 2019), que impulsiona que a gestão da escola seja como a de uma empresa. A racionalidade neoliberal na educação concebe a figura de um verdadeiro “líder” à frente das escolas como contrapartida organizacional essencial para a constituição de um mercado escolar. Sendo essa a base do projeto de educação apresentado pelos militares, que tem como uma das propostas ampliar a militarização das escolas públicas, evidencia-se que eles, por sua íntima ligação profissional com a gestão burocrática, se autoproclamam os sujeitos ideais para assumirem a tarefa.

Quebram-se, com isso, logo no título da proposta, dois sustentáculos fundamentais da construção de uma política educacional para uma nação: o encantamento da escola e a

---

<sup>69</sup> Alguns representantes do marxismo, sobretudo em seu viés mais ortodoxo, consideram Max Weber um conservador, pois sua sociologia serviria de justificativa à ordem social burguesa, embora não possa ser reduzida a uma única vertente de pensamento sem gerar as distorções analíticas e interpretativas usuais.

construção coletiva e democrática das proposições. A crueza e o autoritarismo que embasam o projeto se opõem aos vínculos afetivos que, de acordo com a ideologia freireana, devem pautar a relação entre estudantes e professores, a fim de despertar no outro a vontade de ser mais (Freire, 1996). Além disso, a forma independente e autoritária como um grupo de militares encaminha um projeto a ser implementado pelo governo, sem diálogo com segmentos que participam da educação de um país tão plural como o Brasil, demonstra que as mudanças sugeridas visam também ao fortalecimento do domínio dos controles e das injunções sobre os professores e, por conseguinte, sobre os alunos.

Com essa contradição procedente da nomenclatura do documento que será analisado, retoma-se o início deste texto a fim de se fechar um ciclo. Volta-se às bases do duplipensar orwelliano, realização do Partido, na obra 1984, que pode ser aludida na projeção de uma escola sem afeto, gerida por militares e construída sem a participação social, por meio de um projeto arbitrário. No capítulo que segue, apresenta-se a análise empreendida no objeto, numa tentativa de recolocar o sentido da realidade, que acaba deslocado por uma proposta que se assenta na incoerência. Compreender e revelar a sutil estratégia de produzir objetos de sentido e constituir representações sociais por meio da linguagem, com intento autoritário e antidemocrático, é primordial para que seja possível resistir a ela.

## 6 O DISCURSO SOBRE EDUCAÇÃO PRODUZIDO PELO “PROJETO DE NAÇÃO”

Como já vimos no caso da palavra *livre*, termos que antes implicavam um significado herege às vezes foram mantidos em prol da conveniência, porém expurgados de seus significados indesejáveis. Incontáveis palavras, como *honra, justiça, moralidade, internacionalismo, democracia, ciência e religião*, simplesmente deixaram de existir. Foram obliteradas por palavras-tampão, que dessa forma as aboliram. Todas as palavras relacionadas a conceitos de liberdade e igualdade, por exemplo, foram resumidas em uma só palavra, *crimepensar*, enquanto todas as palavras relacionadas a conceitos de objetividade e racionalidade foram contidas na palavra *velhipensar* (Orwell, 2021, p. 458).

Apresenta-se, neste capítulo, o resultado do processo de segmentação e etiquetagem por meio do qual foi realizado o recorte de frações temáticas do texto pertencentes à grande categoria (SOT) Gestão da Educação Básica que foi arbitrada pelo “Projeto de Nação”. Na análise empreendida, os segmentos foram categorizados de acordo com um desdobramento que considerou, de forma mais refinada, a abordagem dessa categoria, chegando-se às seguintes subcategorias (Sub-SOTs): (1) Princípios ideológicos; (2) Gestão do sistema escolar e da escola; (3) Currículo escolar e (4) Formação docente. A partir do reconhecimento do teor dessas abordagens no documento, passa-se à interpretação que evidencia a forma como essas subcategorias foram efetivamente tratadas (STTs), ou seja, o que é dito sobre o tema diante dos conteúdos que foram mobilizados pela instância emissora. Ressalta-se que, apesar de toda interpretação ser perspectivada por uma teoria específica acerca do campo tematizado, o objetivo da investigação se limita ao desvelamento do discurso produzido pelo programa de educação do “Projeto de Nação”, não carecendo, para isso, do esquadramento teórico dos diferentes pressupostos e perspectivas ligados aos temas identificados nos STTs. Muitas vezes, dado o caráter simplista e binário do texto, a apreciação possível de ser alcançada está na produção do discurso aferido no cotejamento do que ele defende com o que nega naqueles segmentos.

O Sub-SOT Princípios ideológicos elenca as recorrências do discurso do “Projeto de Nação” que evidenciam um embate intelectual em relação ao que é determinado como poder hegemônico, permitindo a elucubração de conceitos com base no ordenamento de uma realidade a ser enfrentada por meio das diretrizes para o ensino básico no Brasil oferecidas no documento. Logo, os Princípios ideológicos servem de base para os demais Sub-SOTs, uma vez que seria a radicalização ideológica do projeto que garantiria o traçado de um Estado “eficiente”, orientado por técnicas gerenciais que requerem a substituição do estadista pelo gestor, quiçá do político pelo militar.

Em relação ao Sub-SOT Gestão do sistema escolar e da escola, são tomados para análise os excertos do “Projeto de Nação” que indicam ações ligadas ao conjunto organizado de estruturas que atua na concretização do direito à educação, ou seja, decisões emanadas pelos órgãos administrativos superiores responsáveis pela formulação de políticas e financiamento da educação básica do país, sendo o Ministério da Educação em nível federal e as Secretarias de Educação em nível estadual. Além desses, também os segmentos discursivos do documento que abordam ações intencionais, interações sociais entre pessoas e com o contexto sociopolítico e tomadas de decisão que acontecem no espaço da escola, envolvendo diretamente a comunidade escolar. A interpretação linguageira considera a destacada presença de unidades textuais que abordam as políticas do Estado para a educação, implicadas ao ordenamento normativo e jurídico por meio de diretrizes comuns ao sistema, concebidas no contexto de disputa entre instituições financeiras internacionais e forças econômicas nacionais e do interesse das entidades, associações, organizações e sindicatos de avançar seus projetos e propostas na direção desejada. Em menor número, avalia ainda a introdução do tema nos direcionamentos destinados à coordenação e organização específicas das unidades escolares, naquilo que cabe à autonomia das escolas e de seus conselhos participativos, após serem submetidos à legislação vigente e às diretrizes emanadas dos sistemas a que se vinculam.

O Sub-SOT Currículo escolar se dedica às recorrências do “Projeto de Nação” que apontam para a base referencial da prática pedagógica, envolvendo a seleção e a organização dos conteúdos que deverão ser estudados, as atividades e os procedimentos de ensino a serem utilizados e as competências a serem desenvolvidas a fim de se alcançar a formação almejada dos estudantes. Dessa forma, o currículo se refere a uma construção metodológica coletiva encarregada de concretizar as formas de transmissão e assimilação de conhecimentos historicamente produzidos, notabilizando-se como guia do trabalho docente e se fazendo presente nos materiais didáticos, nos recursos pedagógicos, nas avaliações internas e externas, nas diretrizes curriculares, dentre outros.

Acerca do Sub-SOT Formação docente, são analisados os trechos produzidos pelo documento no âmbito do processo de formação, atualização e desenvolvimento profissional dos professores da educação básica do país, a fim de que construam práticas docentes que conduzam seus alunos à aprendizagem. Considera-se a menção do texto aos saberes implicados na ação educativa e que são responsáveis pela construção da identidade do professor, como os conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Além disso, centra-se também nos segmentos que tratam conceitos, princípios e objetivos da formação do professor que se aperfeiçoam no desenvolvimento e na assimilação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e

políticos do conhecimento próprios da formação científica e cultural do processo educativo, da socialização e construção de conhecimentos e da sua inovação, em permanente diálogo entre visões de mundo dissonantes.

A recolha desses quatro segmentos temáticos na estruturação do arcabouço da gestão da educação básica, escolhida como SOT a partir da previsão de um dos eixos do “Projeto de Nação”, evidencia a centralidade desses Sub-SOTs no desenvolvimento de mudanças significativas na *práxis* educativa, tais como pretendem os proponentes da intervenção em análise. A partir desse recorte, portanto, busca-se, nas seções que seguem, entender como o documento trata os subtemas reconhecidos no texto, confrontando o tratamento dado a eles às legislações que os alcançam. Na propositura desse diálogo entre tratamentos temáticos e arcabouço legal brasileiro, percebe-se o completo silenciamento do “Projeto de Nação” acerca de temas pactuados por normativas educacionais brasileiras que visam à atualização e ao aprimoramento da legislação educacional para que se adeque à realidade social contemporânea. Dessa forma, acresce-se à análise do tratamento temático dos Sub-SOTs reconhecidos no documento uma seção que redireciona o sentido da análise, partindo das determinações legais indubitavelmente acionadas pelo SOT Gestão da Educação Básica para a ausência textual que não permite a concepção de Sub-SOT que as contemple, independentemente do tratamento que pudesse ser dado ao tema.

Seguem, então, as seguintes seções de análise que pretendem, ao cabo, desvelar uma leitura possível do discurso sobre educação produzido pelo “Projeto de Nação”: 6.1: Sub-SOT Princípios ideológicos; 6.2: Gestão do sistema escolar e da escola; 6.3: Sub-SOT Currículo escolar; 6.4: Sub-SOT Formação docente e 6.5: O apagamento de sentidos operado pelo não dito.

## 6.1 SUB-SOT PRINCÍPIOS IDEOLÓGICOS

Todos os dias, na Oceânia de 1984, um discurso áspero e horrendo, como o som de uma máquina monstruosa funcionando sem lubrificação, irrompe das teletelas, dispositivos de vigilância e propaganda presentes em todos os lares e escritórios, utilizados pelo Partido para controlar e monitorar a população. O som, que estremece os dentes e arrepiam os cabelos da nuca, anuncia que o ódio começou. São dois minutos de ódio, momento em que o rosto de um inimigo nacional, o contrarrevolucionário foragido Emmanuel Goldstein, é exibido para que a população, que deve interromper as suas atividades e se voltar para uma tela, xinguem o traidor primordial do Partido ininterruptamente, inclusive disparando insultos proibidos. Considera-se

que todas as traições, atos de sabotagem, heresias, desvios tiveram origem nos ensinamentos de Goldstein.

As pessoas gritam histericamente de medo e nojo, enquanto Goldstein profere ataques ao Grande Irmão e denuncia a ditadura do Partido na tela. Incontroláveis exclamações de raiva são ouvidas, demonstrando todo o ódio por aquele homem. Entretanto, o desprezo demonstrado ao inimigo, os ataques proferidos em jornais, palanques, livros e na teletela, as suas teorias refutadas e ridicularizadas, nada parece abalar a sua influência. A Polícia do Pensamento segue desmascarando cotidianamente membros de um vasto exército difuso de conspiradores contra o Estado comandado por Goldstein. Rumores dão conta de que essa rede clandestina é chamada de A Irmandade e de que existe um livro, não nomeado, que reúne todas as heresias do chefe do grupo.

A experiência catártica do ódio atinge um nível delirante, com pessoas pulando nas cadeiras e, aos berros, tentando sufocar a voz emitida pela teletela. Gritam “Porco! Porco! Porco!” e atiram objetos contra a imagem do homem exibida na tela. Um horrível êxtase de medo e vingança toma conta dos participantes, lunáticos com a expressão desfigurada pela raiva, que exteriorizam um desejo de matar, torturar, esmagar cabeças a marretadas. A raiva, entretanto, adquire a perspectiva de uma emoção abstrata, não direcionada, podendo ser dirigida a qualquer pessoa ou objeto.

Obrigado a estar presente no evento, Winston acaba percebendo que age como os demais, gritando e batendo o calcanhar violentamente contra a cadeira. Ele, por um momento, muda o direcionamento de seu ódio, passando-o de Goldstein para o Grande Irmão, o Partido e a Polícia do Pensamento e entregando seu coração ao herege solitário e achincalhado na tela, único guardião da verdade e da sanidade no mundo de mentiras em que vivem. Porém, hesita e volta a concordar com as pessoas que o rodeiam e tudo o que é dito sobre Goldstein parece verdade novamente. A aversão secreta que cultivava pelo Grande Irmão se transforma em adoração e ele se ergue como protetor invencível e destemido daquela população.

Na tentativa de tornar a desviar seu ódio de Goldstein, Winston o transfere para uma garota de cabelos escuros que está atrás dele. Começa a alucinar vividamente que a espanca até a morte com um cassetete de borracha, amarrando-a nua a uma estaca e a cravando de flechas, violentando-a e, por fim, cortando a sua garganta. Ele vê que a mulher usa na cintura a faixa escarlate símbolo de castidade e reconhece o motivo que o leva a odiá-la: ela é jovem, bonita e assexuada. Nunca iria para a cama com ele como estava desejando que acontecesse.

No clímax do ódio, o rosto reconfortante do Grande Irmão ocupa a tela em substituição à figura do inimigo. Ninguém ouve o que ele diz, mas pronuncia palavras de encorajamento,

que restauram a confiança ao serem ditas. Em seguida, destaca-se na tela o *slogan* do Partido em letras maiúsculas: “GUERRA É PAZ. LIBERDADE É ESCRAVIDÃO. IGNORÂNCIA É FORÇA”. Algumas pessoas murmuram orações e outras entoam um cântico pungente, lento e rítmico, como num ato de auto hipnose, de delírio geral. Esvaziadas de sua raiva, as pessoas retomam suas atividades.

O episódio que compõe a distopia de George Orwell exemplifica, por meio da sua variação de menor para maior grau de verossimilhança com os passar dos últimos anos, as mudanças experimentadas na sociedade contemporânea brasileira. Se, antes da emergência da extrema direita na arena política do país, pudesse se sobressair o caráter fantástico da cena, atualmente ela se configura como perfeitamente admissível e, inclusive, verificável para além da ficção através dos reiterados episódios de execração pública imputados a diversas pessoas e grupos especialmente nos ambientes virtuais. Isso remete à lógica própria do período da ditadura militar, na qual se constrói um inimigo interno comum, representante de uma grave ameaça à ordem e à paz, e, por meio da manutenção do medo generalizado, consegue-se a aderência de parte da população às ideias dos líderes do movimento, acionando nela modos de reação ao risco iminente representado por aqueles assinalados como antagonistas. Teles destaca que, nessa hipótese,

certos regimes de produção de subjetividades binárias e antagônicas, aliados às condições históricas de dominação, implicam fortalecimento e incremento de estratégias e tecnologias de controle social. Diante de uma sociedade racista, patriarcal e etnocida, estruturada para favorecer os proprietários e as velhas e novas oligarquias, experimentam-se modos de anular ou de destruir qualquer prática de resistência (2018, p. 66).

Importante estratégia para se alcançar o controle social que permite a produção dessas subjetividades passa por persistente comunicação estabelecida com a população, representada pela presença compulsória das pessoas diante da teletela para os dois minutos de ódio diários na distopia orwelliana. Decorre daí que, na contemporaneidade, vivencia-se desmesurada guerra por processos ideológicos eficazes na produção de práticas discursivas atualizadas diante da digitalização algorítmica da experiência social e sua vivência política na esfera pública da era digital (Araújo, 2021). As formas tecnológicas de dominação social avançam sobre as práticas discursivas na sociedade e se colocam a serviço da manipulação ideológica que visa à transformação de indivíduos em sujeitos políticos alienados e reacionários na experiência social digitalizada e para além dela. Engendra-se, assim, por meio de uma poderosa práxis política que costura neoliberalismo e neofascismo, um ambiente fecundo para a ascensão da extrema

direita. Acerca do conceito de neofascismo brasileiro, esta pesquisa se ancora na perspectiva de Boito Jr.:

Voltemos ao conceito de fascismo. As duas definições, a de Togliatti e a de Poulantzas, convergem para este ponto: o fascismo é uma ditadura cujo regime político é um regime reacionário de massa. Tanto para uma quanto para outra, um regime de ditadura militar que, como tal, não possui base de massa minimamente organizada não é [...] uma ditadura de tipo fascista, mesmo que tal ditadura tenha sido instituída, como alerta a passagem citada de Togliatti, para combater o movimento operário. Acrescentemos algo importante para nós, que analisamos o Brasil. Interessa destacar que, se o fascismo é esse regime político, também deve ser denominado fascista o movimento social que luta pela instauração desse regime e a ideologia que mobiliza esse movimento e legitima a ditadura fascista. No Brasil, não temos uma ditadura fascista [...], mas temos um movimento e uma ideologia fascistas que, dentro dos limites dados pela correlação política de forças existente, atenta contra a democracia burguesa e pode, dependendo da dinâmica da conjuntura, chegar à instauração de uma ditadura de tipo fascista no Brasil (2021, p. 3-4).

A convergência entre neoliberalismo e neofascismo nessa atividade política de dominação alienante é analisada por Araújo (2025) por meio de três aspectos: (1) a influência das *fake news*, tomadas como sofisticado aparato de produção de práticas discursivas que guardam seus próprios rituais ideológicos de verdade, que sobrepujam a racionalidade científica, a ética dos direitos humanos e a lógica democrática do Estado de direito; (2) o aparelhamento ideológico da racionalidade neoliberal, que permite o equilíbrio da contradição presente na defesa da destruição do Estado social sob a lógica rentista e as formas subjetivas de vivências políticas dessa experiência pelos indivíduos, sem obstáculos de classe, que passam a ter uma visão empresarial de si e uma visão neofascista do outro diferente de si (“nós contra eles”) e (3) o processo de formação cultural na era digital, por sua grande pujança eleitoral e capacidade de institucionalização, assume um caráter de deformação política da esfera pública.

Dessa forma, no Brasil, o processo de dominação e controle social, além de ser fortemente articulado pelas redes sociais e pelos poderes da República, acontece e se expande no íntimo de instituições como famílias, escolas e igrejas, com forte protagonismo de parte dos evangélicos. Por meio do proselitismo ideológico, os movimentos políticos reacionários lançam seus tentáculos por todos os rincões do país sem grande alarde nas ruas. Alcançam o controle sobre os indivíduos a partir do momento em que se tornam os seus únicos interlocutores, oferecendo-lhes uma grande rede disseminadora dos princípios da ideologia de extrema direita. Qualquer voz dissonante precisa ser eliminada, transformada em uma causa comum para que a população a combata como um inimigo, tal qual Goldstein em Oceânia. O histórico espetáculo

de demonização dos inimigos imaginários criados na perspectiva de bodes expiatórios fica patente nos linchamentos promovidos em redes sociais e na empreitada legislativa de diversos partidos alinhados com a extrema direita para barrar a regulamentação desses ambientes virtuais. Logo, os dois minutos de ódio da ficção parecem uma insignificante estratégia de controle ideológico diante do ciberespaço, capaz de permitir experiências depurativas descentradas e não-lineares de espaço-tempo.

Uma das narrativas mais repetidas por essa corrente de ódio, com algumas variações, atribui todo o pensamento que reconhece como diferente à “esquerda” e a relaciona com os assustadores soviéticos, vilanizando políticas pelo argumento de que fariam parte de uma conspiração “comunista” para destruir a “civilização ocidental” e o capitalismo e elegendo o “marxismo cultural” como inimigo a ser combatido. De acordo com Carapanã (2018), como o debate econômico não rende confronto entre os espectros políticos desde o fim da Guerra Fria, quando o liberalismo se tornou consenso entre direita e esquerda anglo-saxãs, a ideia do “marxismo cultural” passou a dar conta de projetar um inimigo comunista praticamente onipresente, que defenderia na educação pública, na mídia, na indústria do entretenimento, dentre outros, pautas como democracia representativa, meio ambiente, direitos humanos, multiculturalismo, voto, representação e reparação histórica. Segundo Carapanã,

o mais perigoso em torno dessa aceitação *mainstream* da teoria da conspiração do marxismo cultural é que ela traz junto de si outras ideologias do nazifascismo: a aceitação de teorias da degeneração (cultural e, no caso do mundo euroamericano, racial), a obsessão com teorias da conspiração vagas que repetem que “eles” estariam tentando destruir você, ameaçar sua família, sua propriedade e sua vida. Como de costume, esse “eles” sempre precisa ser vago, amplo e maleável: professores doutrinadores, artistas degenerados, banqueiros socialistas ou os globalistas da ONU (2018, p. 39).

A teoria conspiratória do “marxismo cultural” tem se mostrado eficiente na construção do pânico moral (Cohen, 2011) no país, permitindo, por sua vez, o estabelecimento da tão comentada “sensação de insegurança”. Teles (2018) classifica essa sensação como o medo instalado nas subjetividades dos indivíduos, que tanto motivará experiências delirantes de expurgação de ódio nas redes e fora delas quanto abrirá espaço para o consentimento com a violência contra esse perigo cotidiano, representado por seus agentes, dentre eles o “professor doutrinador”. Assim, as forças de segurança passam a ser e a se sentir convocadas para assuntos alheios a sua competência, com liberdade para a flexibilização dos limites da dignidade humana em suas ações e autorização para demandar normativas com maior poder punitivo,

ambicionando, eventualmente, tipificar para coibir o “crimepensar”. Sobre períodos como o vivido na contemporaneidade brasileira, Cohen elucida:

As sociedades parecem estar sujeitas, de vez em quando, a períodos de pânico moral. Uma condição, episódio, pessoa ou grupo de pessoas emerge para ser definido como uma ameaça aos valores e interesses sociais; sua natureza é apresentada de forma estilizada e estereotipada pelos meios de comunicação de massa; as barricadas morais são guarnecidas por editores, bispos, políticos e outros cidadãos de bem; especialistas socialmente credenciados pronunciam seus diagnósticos e soluções; as formas de enfrentamento são evoluídas ou (mais frequentemente) utilizadas; a condição então desaparece, submerge ou se deteriora e se torna mais visível. Às vezes, o objeto do pânico é bastante novo e outras vezes é algo que já existe há muito tempo, mas de repente aparece no centro das atenções. Às vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva; outras vezes tem repercussões mais sérias e duradouras, podendo produzir mudanças como as da política legal e social ou mesmo na forma como a sociedade se concebe (2011, p. 1).

No contexto de aprofundamento do pânico moral na sociedade brasileira, visando à manutenção de Bolsonaro no poder, a estruturação do discurso operador de ideias, valores, crenças e princípios que embasam as propostas do “Projeto de Nação” parte da negação da ideologia hegemônica, processo nomeado de “desideologização”, que consistiria no enfrentamento intelectual e militante de uma ideologia perversa, ou seja, aquela que seria responsável pela propagação do “marxismo cultural”, a fim de se instalar uma “ideologia neutra” em seu lugar. Logo, acerca do eixo dedicado à gestão da educação básica, o Sub-SOT Princípios ideológicos norteia o desmascaramento dessa ideologia que deve ser combatida, revelando suas armadilhas por meio do tratamento que dá ao tema. Assim, os STTs recolhidos revelam o que Gramsci (1978) define de “validade psicológica” da ideologia. Para o pensador marxista, as ideologias devem ser distinguidas umas das outras, pois a atribuição de sentido pejorativo ao conceito altera por completo o seu significado orgânico e histórico-social. Para ele,

é necessário [...] distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, “desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são “arbitrárias”, elas não criam senão movimentos individuais, polêmicas, etc. (p. 62-63).

Portanto, esta análise adota a perspectiva teórica gramsciana para a compreensão e interpretação da ideologia, segundo a qual ela é uma concepção de mundo definidora e constituidora do real, não se fundando como mero epifenômeno do econômico, falsa consciência ou sistema de ideias. O que a delinea é sua situação real em determinado tipo de sociedade e o princípio que a norteia é o de “que as ideias não nascem de outras ideias, que as filosofias não nascem de outras filosofias, mas são as expressões sempre renovadas do desenvolvimento histórico real” (Gramsci, 1978, p. 22). As ideologias se manifestam de maneiras diversas, como por meio das filosofias espontâneas percebidas na linguagem, no senso comum e no bom senso, na religião popular e no sistema de crenças e superstições. São elas que, fazendo uso de um discurso apropriado, mobilizam, articulam e direcionam as ações das classes. As ideologias são múltiplas e contraditórias entre si, já que são racionalidades de diversas classes, em diferentes momentos e conjunturas. Assim, os interesses sociais, que se acomodam historicamente e se articulam de modo conflitante, evidenciam-se nos diversos discursos ideológicos.

Enfim, para o Sub-SOT Princípios ideológicos foram identificados nove STTs no “Projeto de Nação”, organizados a partir de quatro elementos centrais sobre os quais recai o tratamento do tema pelo documento: (1) o professor; (2) o processo de ensino e aprendizagem; (3) os valores morais; (4) a qualidade da educação.

### 6.1.1 O professor

Os dois STTs que seguem foram reconhecidos no texto como demarcadores da visão de mundo pressuposta pelo “Projeto de Nação” acerca da figura do profissional docente.

**Quadro II** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Criminalização docente

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Criminalização docente	A. “[...] há tempos uma parcela de nossas crianças e adolescentes sofria [...] com a doutrinação facciosa efetuada por professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais, com prejuízo da qualidade do ensino” (Relatório de Conjuntura, p. 19).	<b>Constituição Federal</b> <b>Art. 5º:</b> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: <b>IX</b> - é livre a expressão da atividade intelectual, artística,

			<p><b>B.</b> “Esse quadro só começou a mudar nos últimos 15 anos, quando a sociedade, mais amadurecida e consciente, passou a exigir mudanças e a se contrapor às agressões – físicas, mentais e psicológicas – a que seus filhos e conhecidos eram submetidos, no ambiente escolar, por uma parcela daqueles que deveriam ser seus líderes e abnegados educadores” (Relatório de Conjuntura, p. 20).</p>	<p>científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença.</p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; <b>IV</b> - respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p>
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O STT “Criminalização docente” se assenta na concepção de que o professor representa a figura do inimigo nacional<sup>70</sup> que deve ser combatido, potencializando o pânico moral ao levar

<sup>70</sup> O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) criou, em setembro de 2023, o Observatório Nacional de Direitos Humanos (ObservaDH), uma plataforma digital destinada a reunir e analisar indicadores sobre a situação dos direitos humanos no Brasil. Lançado oficialmente em dezembro de 2023, o ObservaDH oferece suporte jurídico e psicológico a profissionais da educação vítimas de violência ou perseguição no exercício de suas funções. Em paralelo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), lançou em dezembro de 2023 o Observatório Nacional da Violência contra Educadoras/es (ONVE). O projeto de extensão visa mapear casos de violência contra educadores no Brasil, por meio de uma pesquisa nacional que inclui

o crime para dentro da escola, pelas mãos do profissional que diretamente acessa “nossas crianças” ou “seus filhos”, pressupondo demasiada vulnerabilidade aos estudantes. Para além de apontar para a difusão de uma “doutrinação facciosa”, os segmentos associam a atuação docente a comportamentos delinquentes, utilizando-se das ideias de impor sofrimento (segmento A) e agressões físicas, mentais e psicológicas (segmento B) aos estudantes. Dessa forma, a conduta docente prevaiente no Brasil é qualificada no projeto como criminosa, o que agrega forte apelo intervencionista nas salas de aula, compondo integrante fundamental da visão de mundo que dá sustentação à ingerência na educação sugerida pelo “Projeto de Nação”. A discussão da ideia precede o documento e já motivou a propositura de normativas legais que pudessem conter esses “professores militantes de correntes ideológicas utópicas e radicais”, tais como os projetos de lei que se espalham Brasil afora ligados ao movimento Escola sem Partido e à entrega da gestão escolar às forças de segurança.

Como base ideológica em que se sustentam as propostas do documento, a ideia de uma transformação dos professores que os tornassem “líderes e abnegados educadores” se revela inconstitucional ao compreender a abnegação durante o processo de ensino e aprendizagem como um desinteresse reflexivo acerca de temas da vida social que remetam à teoria conspiratória do “marxismo cultural”, tais como política, religião e filosofia. Assim, a censura imposta aos docentes, que condenaria os estudantes a uma posição passiva e acrítica, afronta tanto a CF-1988 quanto a LDBEN, que consagram a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como princípios básicos do ensino no Brasil. Ao embasar um projeto na restrição à liberdade de ensino prevista nas normativas, conforme demonstrado no Quadro II, subverte-se a lógica de desvestir a educação de roupagem alienada e alienante para que ela seja força de mudança e de libertação. O ideário que concebe criminalizar a atuação docente e limitar a sua liberdade de expressão implica, por fim, uma resignificação de “educação” em “domesticação”, visando tão somente à formação do homem-objeto e não do homem-sujeito (Freire, 1967).

Em complemento ao anterior, o Quadro III aponta para o STT “Desqualificação pessoal e profissional do docente”, que reforça a ideia de inabilidade e incompetência em torno da figura do professor, suplementando a criminalização com a depreciação dos profissionais.

---

questionários online e entrevistas. Os resultados esperados incluem a criação de um banco de dados seguro e confiável, além de protocolos de acolhimento para educadores afetados.

**Quadro III – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Desqualificação pessoal e profissional do docente**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Desqualificação pessoal e profissional do docente	<p>A. “[...] os professores estão sendo aperfeiçoados” (Relatório de Conjuntura, p. 20).</p> <p>B. “Além disso, especial atenção foi conferida [...] à formação e ao aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos” (Mini cenário foco do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p>C. “3. Práticas comportamentais distorcidas, afetando o comportamento e as atividades de ensino, com prejuízo para a formação do cidadão” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016</b></p> <p>Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em coerência com: <b>I</b> - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE; <b>II</b> - com a Base Nacional Comum Curricular; <b>III</b> - com os processos de avaliação da educação básica e superior; <b>IV</b> - com os programas e as ações supletivas do Ministério da Educação; e <b>V</b> - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.</p> <p><b>Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024</b></p> <p>Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).</p> <p><b>Lei Nº 14.681, de 18 de setembro de 2023</b></p> <p>Institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os segmentos recolhidos na composição desse STT, existiria urgente necessidade de “aperfeiçoamento” na formação dos professores, que apresentariam alguma deformação em “aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos”, trazendo, conseqüentemente, “prejuízo para a formação do cidadão”. Esse discurso, assim como o que

diz sobre a criminalização docente, ancora-se na ideia de que os professores usariam de sua influência para difundirem o “marxismo cultural”. Assim, qualquer trabalho docente que promova reflexão acerca de visões de mundo hierarquizadas, patriarcais, heteronormativas e naturalizadoras das desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista é tomado como justificativa para desqualificação do profissional, que passa a fazer parte do grande grupo de professores “infiltrados comunistas” ou “militantes doutrinadores”. Especialmente, a promoção de discussões relacionadas a movimentos identitários<sup>71</sup> é tomada pelo discurso conservador como indicadora de degeneração moral e de formação profissional falha, autorizando, como ideia estruturante do projeto, a “especial atenção [...] conferida [...] à formação e ao aperfeiçoamento de professores nos aspectos profissionais, comportamentais, morais e éticos” apresentada no segmento B e sugerida em A e C.

Uma pauta identitária que se destaca por seu alto grau de eficiência no fomento ao pânico moral está ligada às questões de gênero e sexualidade, que passaram a sofrer torções significativas em seus conceitos, tornando-se potentes mobilizadores do medo. Para tanto, os papéis de gênero tradicionais e a heterossexualidade são tomados pela visão cristã-conservadora como pilares para a preservação da família, que precisaria se mirar nos moldes legados do patriarcado para se manter, conservando, assim, a sociedade. O abalo dessas estruturas levaria à dissolução da família e significaria o prelúdio do apocalipse moral. Portanto, a defesa da heterossexualidade e dos papéis tradicionais de gênero seria uma questão moral básica, sem a qual a instituição da família ruiria, causando severos danos à sociedade (Souza, 2021), devendo se constituir como uma das bússolas morais da formação docente imaginada pelo “Projeto de Nação”.

Nesse sentido, é cunhada a falaciosa “ideologia de gênero”, que deturpa a promoção da educação em favor da equidade de gênero e do respeito à diversidade sexual para

---

<sup>71</sup> Movimentos identitários surgem a partir de grupos sociais formados por pessoas que compartilham aspectos da sua identidade e, portanto, possuem interesses, perspectivas e demandas em comum. Esse agrupamento por características similares – como orientação sexual, etnia, classe, nacionalidade – pretende visibilizar suas dificuldades e requerer seus direitos. Como os sinais identitários são variados e não excludentes, uma mesma pessoa pode se identificar com diversos rótulos. Quando combinados, esses aspectos da identidade podem descrever grupos hiperespecíficos, um conceito que explica a interseccionalidade. Críticas ao identitarismo têm apontado para uma segregação entre pequenos grupos que podem acabar se desconectando da luta de classes, já que todas as dificuldades combatidas por esses movimentos possuem uma raiz em comum: a desigualdade social. Além disso, os movimentos são mais comuns entre a classe média dos centros urbanos, construindo essas lutas afastados da população em geral.

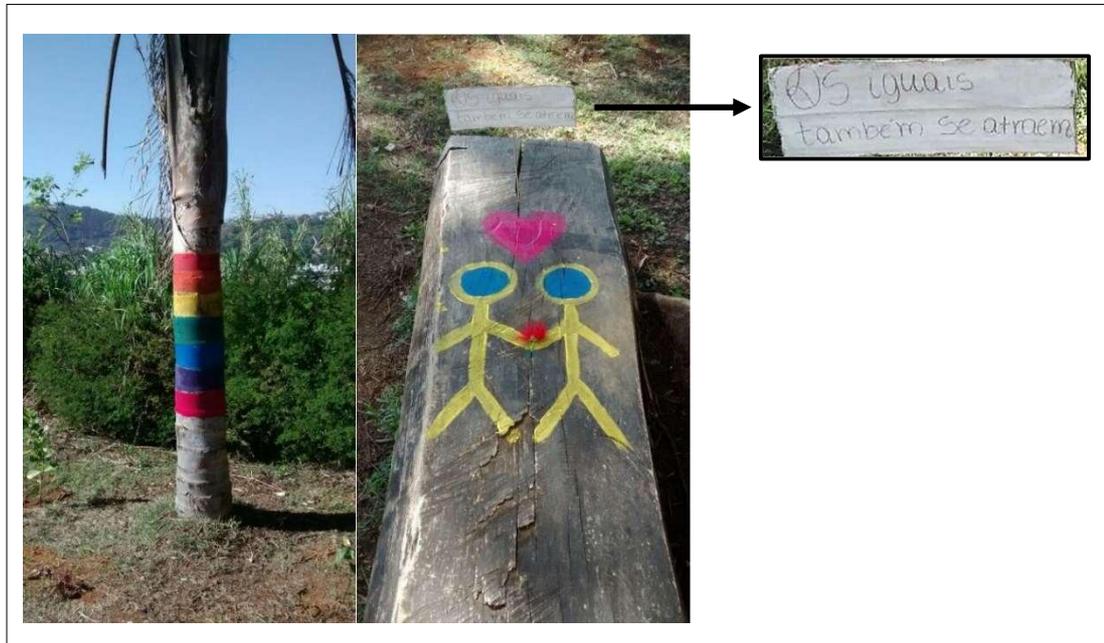
um conjunto de ideias falsas, de origem marxista, que tem o objetivo de aniquilar a família natural, fomentar toda sorte de libertinismos sexuais incluindo as uniões homoafetivas, a pedofilia, a zoofilia, a necrofilia e o que mais se criar. Essa perspectiva compreende que o feminismo que defende a bandeira do Gênero não pretende lutar pelas mulheres, mas tão somente impulsionar a agenda LGBTI. Para esses sujeitos, as mulheres legítimas e que devem ser defendidas são aquelas que não tomam pílulas anticoncepcionais, que atendem à sua suposta vocação maternal, que são heterossexuais, cisgêneros, que brincam de boneca quando crianças e que cuidam dos seus maridos e filhas/os na fase adulta. Qualquer imagem de mulher que desvie dessa concepção deve ser combatida. O mesmo se aplica à defesa do homem, heterossexual e cisgênero, que por um impulso inato quando criança gosta de brincar de bola e na fase adulta se realiza garantindo o sustento da sua mulher e de suas/eus filhas/os que estão em casa aguardando a sua chegada. Qualquer outra imagem de homem desviante dessa, deve ser combatida. Qualquer sujeito que se insurgir em contrário será tachado/o como doutrinador/a marxista, e destruidor/a da família (Silva, 2018, p. 20).

Mesmo que projetos que busquem legalizar essa censura moral sobre o trabalho docente venham sendo considerados inconstitucionais, conseguindo pouco êxito em seus propósitos pelo país, as intervenções no processo pedagógico de escolas tomadas por militares são corriqueiras. Em sua experiência docente, este pesquisador acompanhou, em outubro de 2016, episódio no qual uma professora de Arte, ocupante efetiva do cargo, teve obras de seus alunos do ensino médio arbitrariamente apagadas por mencionarem o combate à homofobia. As obras se tratavam de intervenções artísticas ao ar livre, feitas em um jardim na entrada da escola, de tema livre, que deveriam ser desfeitas apenas pela ação natural do tempo. Os próprios alunos, de dois grupos distintos, escolheram a temática. O argumento do comando era de que os pais dos alunos, majoritariamente militares, poderiam reclamar que a escola estaria “incentivando a homossexualidade entre eles”.

O assunto repercutiu bastante, uma vez que uma aluna denunciou a situação em suas redes sociais, fazendo com que a imprensa noticiasse e solicitasse um posicionamento do colégio, que não respondeu aos contatos. Ao mesmo tempo, a professora era atacada em grupos de redes sociais formados por pais de alunos que cobravam uma sanção contra ela. Diante de toda a pressão psicológica que a docente passou a sofrer, acabou afastada por recomendação médica, passando por tratamento de saúde mental e decidindo por sua exoneração do colégio após um período. Com isso, hoje ela é citada nas conversas de corredor como mais um exemplo de que não se deve “mexer com essas coisas” naquele ambiente, para não ter dor de cabeça e perder o emprego. As figuras que seguem mostram os trabalhos que desqualificaram a professora para a função. As fotografias que compõem as Figuras XI e XII foram feitas com

poucas horas de diferença, entre a finalização do trabalho e a limpeza operada pelos funcionários de serviços gerais a pedido do comando.

**Figura 11** – Montagem com fotografias das intervenções artísticas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

**Figura XII** – Montagem com fotografias das intervenções artísticas apagadas após ordem do comando



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em situação de vínculo precário de trabalho, em 2019, outra professora teve seu contrato rescindido arbitrariamente por problematizar em uma de suas aulas de História o racismo que estruturava o assassinato “por engano” de um homem negro durante uma malfadada abordagem do exército na cidade do Rio de Janeiro<sup>72</sup>, acontecimento amplamente divulgado pela mídia nacional. Em razão de discursos de incentivo à perseguição aos professores difundidos em larga escala no início do governo Bolsonaro, um dos alunos gravou trecho da fala da professora e encaminhou ao pai. Avaliando que a conduta da docente de “falar mal” de uma ação militar dentro de uma escola militar era reprovável, o pai do aluno fez o trecho circular em diversos grupos de redes sociais formados majoritariamente por policiais, tendo sido supostamente comentado até pelo presidente em um desses grupos do qual ele também faria parte. Vereadores e deputados estaduais também militares intervieram na situação, exigindo a demissão da professora, que foi oficializada poucos dias após o episódio.

Dessa forma, percebe-se no destaque desse STT que o descrédito sobre a formação e o interesse no aperfeiçoamento docente não passa pelo legítimo empenho de aprimoramento de habilidades, conhecimentos e competências ou pela contribuição com a qualidade de vida e satisfação dos professores no ambiente de trabalho, a fim de favorecer a sua prática pedagógica. Embora esse propósito trazido no “Projeto de Nação” sugira um vácuo normativo sobre as questões, essas demandas sempre estiveram presentes em discussões sérias acerca de educação empreendidas por coletivos representativos, sindicatos da categoria, conselhos e comissões em casas legislativas país afora, suscitando políticas públicas que tratam especificamente de formação dos profissionais da educação básica (Decreto Nº 8.752/2016) e de bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho e valorização dos profissionais da educação (Lei Nº 14.681/2023). Isso aponta para outro interesse na tratativa do aperfeiçoamento docente no documento, que se configura numa forma de ingerência sobre o trabalho do professor, partindo do princípio de que ele não possui formação adequada que o habilite à docência, tornando-se,

---

<sup>72</sup> O episódio mencionado pela professora ocorreu com o músico Evaldo dos Santos Rosa, homem negro, de 51 anos, que morreu em uma ação do Exército na região da Vila Militar, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, na tarde do domingo, 7 de abril de 2019. O catador de materiais recicláveis, Luciano Macedo, de 27 anos, que estava nas proximidades, tentou ajudar a família de Evaldo e também foi atingido e morto pelos militares. Segundo peritos da Delegacia de Homicídios, militares dispararam ao menos 80 vezes contra o carro em que estava Evaldo e sua família em Guadalupe. O delegado afirmou na ocasião que tudo indicava que o Exército fuzilou o carro da família por engano. Cinco pessoas estavam no carro e iam para um chá de bebê. O Comando Militar do Leste (CML) primeiro negou ter atirado contra uma família e disse ter respondido a uma “injusta agressão” de “assaltantes”. Em nota posterior, o CML informou que o caso estava sendo investigado pela Polícia Judiciária Militar com a supervisão do Ministério Público Militar. Em outubro de 2021, a justiça militar condenou oito militares pelas mortes de Evaldo e Luciano.

portanto, imprescindível a intervenção sobre seu trabalho. Assim, busca-se a redefinição das atribuições docentes, transformando professores em meros reprodutores de conteúdos, por vezes revisionados e preestabelecidos por um rígido controle de seu ofício. Com a diminuição do trabalho intelectual ligado à construção do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem, retira-se a relativa autonomia docente construída historicamente e se ocupa importante espaço de conhecimento e liberdade, transformando-o em lugar de controle e alienação.

### 6.1.2 O processo de ensino e aprendizagem

Na interligação dos principais elementos que sustentam o Sub-SOT Princípios ideológicos, os próximos dois STTs focam na concepção das práticas escolares que perfazem o processo de ensino e aprendizagem.

**Quadro IV – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Ensino a serviço da difusão de uma ideologia**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Ensino a serviço da difusão de uma ideologia	<p><b>A.</b> “4. Ideologização nociva dos sistemas de ensino e de cultura, com os escalões superiores dominados por lideranças ideológicas, radicais e sectárias, não democráticas, o que colabora para a polarização da Nação, enfraquecendo sua capacidade de enfrentar o jogo do poder mundial” (Óbices do tema O Futuro da Democracia no Ocidente, p. 33).</p> <p><b>B.</b> “O sucesso do modelo econômico liberal, com responsabilidade social (centro do espectro ideológico), acrescido de estratégias exitosas nos setores de ensino, na formação de líderes e em movimentos sociais enfraqueceram o poder e a penetração das ideologias radicais na sociedade. Assim, prevaleceu o tradicional perfil psicossocial da Nação, conservador evolucionista e não imobilista. Houve o revigoramento do patriotismo, do civismo e de valores morais tradicionais, em contraposição a valores sociais, muitos deles</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; <b>IV</b> - respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p> <p><b>Art. 12:</b> Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: <b>I</b></p>

			contaminados pelas ideologias radicais” (Mini cenário foco do tema Coesão nacional e sentimento coletivo de Pátria, p. 46).  C. “A ideologização do ensino básico foi neutralizada, o que facilitou a implementação de reformas com foco no desempenho e na preparação para a vida do futuro cidadão, sem orientação ou ingerência na construção da sua própria opção ideológica” (Mini cenário foco do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).	- elaborar e executar sua proposta pedagógica.  <b>Art. 13:</b> Os docentes incumbir-se-ão de: <b>I</b> - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.  <b>Art. 15:</b> Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os segmentos reunidos para a formação do STT “Ensino a serviço da difusão de uma ideologia” aprofundam a concepção do embate entre uma ideologia “nociva” e “radical” e outra “neutralizada”. Nessa dicotomia, torna-se possível inferir as características atribuídas à ideologia que deve ser combatida no ensino das escolas a partir das pistas textuais oferecidas acerca da ideologia que é desejada pelo “Projeto de Nação”. No segmento A, a “ideologização nociva” ligada aos “sistemas de ensino e de cultura” que promovem a “polarização da Nação” remete novamente ao fantasma do “marxismo cultural”, plano de dominação ideológica marxista que suplantaria o capitalismo pelo comunismo por meio diferente da revolução armada. Dessa forma, a defesa de que as práticas escolares guiadas pela ideologia vigente no país enfraqueceriam “sua capacidade de enfrentar o jogo do poder mundial” evidencia um ideal de combate à democracia pressuposta, embora negada pelo próprio texto, no ensino a serviço da igualdade política e econômica, do aparato público e da inclusão. De acordo com o discurso produzido no excerto, somente o neoliberalismo, nova ordem capitalista, seria capaz de conferir competitividade ao Brasil no “jogo do poder”, o que requereria a liberalização dos mercados, a redução do estado social e a financeirização da vida. A marca do cinismo está presente na negação do cenário neoliberal brasileiro, que carrega as chagas desse sistema ao ter a desigualdade como regra e naturalizar essas assimetrias. Sendo assim, o “Projeto de Nação”, através desse STT, diz sobre combater, no ensino escolar, qualquer ideia que possa colocar em risco a constante radicalização de um sistema já vigente no país.

O segmento B é bastante explícito sobre o “Projeto de Nação” entender que “ideologia neutra/neutralizada” se configura como aquela em que a retórica neoliberal determina as

práticas escolares, atribuindo “o sucesso do modelo econômico liberal” a “estratégias exitosas” no ensino que foram capazes de enfraquecer “o poder e a penetração das ideologias radicais na sociedade” e definindo o perfil do país como “conservador evolucionista”, contrapondo “valores morais tradicionais” a “valores sociais”. Novamente, o cinismo se faz presente na associação inconciliável de “responsabilidade social” e neoliberalismo, uma vez que a ascendência do mercado na regulação das relações sociais só se realiza mediante ausência de intervenção estatal, limitando o papel do Estado a maximizar a expansão ilimitada dos lucros, ou seja, transformá-lo em um instrumento de poder contra a classe trabalhadora.

A “implementação de reformas com foco no desempenho e na preparação para a vida do futuro cidadão”, apresentada em C, aponta para o papel estratégico das práticas escolares na expansão dos tentáculos do neoliberalismo, que as colocariam a serviço da preparação qualificada para o trabalho, da consolidação da escola como um mercado para produtos das indústrias cultural e tecnológica e, especialmente, da construção da realidade simbólica por meio da reprodução do credo neoliberal, apagando o pensamento crítico das práticas pedagógicas dialógicas. Assim, a pressuposta neutralização da “ideologização do ensino” passaria pela tentativa vã de racionalizar o processo educativo a ponto de retirar dele o componente humano, ignorando que

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola (Lopes, 2006, p. 3).

Portanto, a tentativa de controle sobre as práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem fere os princípios constitucionais da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, ampliados na LDBEN, que ainda reforça o respeito à liberdade e o apreço à tolerância e a autonomia e participação da equipe pedagógica na elaboração e execução de proposta pedagógica específica de cada instituição de ensino, orientada por normas comuns do sistema em que se insere. Desconsiderando a ilegalidade de seus princípios e mantendo a dissimulação garantidora do pânico moral, o discurso produzido pelo “Projeto de Nação” de que o ensino difunde uma ideologia que precisa ser combatida segue sendo reforçando ao

evidenciar o modelo de prática pedagógica que seria proficiente no processo de “desideologização” ou de “neutralização da ideologia nociva”: o ensino estruturado exclusivamente na transmissão dos conteúdos. O Quadro V apresenta os segmentos em que o tema é abordado.

**Quadro V – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Ensino transmissivo dos conteúdos**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Ensino transmissivo dos conteúdos	<p><b>A.</b> “Com base em boas práticas internacionais, os currículos e as práticas pedagógicas estão sendo revisados, novas tecnologias educacionais estão sendo adotadas, sem serem supervalorizadas com relação ao ensinamento dos conteúdos das disciplinas [...]” (Relatório de Conjuntura, p. 20).</p> <p><b>B.</b> “8. Supervalorização de metodologias e técnicas pedagógicas em detrimento dos conteúdos e fundamentos das disciplinas, com prejuízo na preparação do cidadão para a vida profissional e pessoal” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 210:</b> Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 9º:</b> A União incumbir-se-á de: <b>IV</b> - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.</p> <p><b>Art. 26:</b> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p> <p><b>Art. 35-B</b> (incluído pela Lei nº 14.945, de 2024): O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. <b>§ 1º:</b> Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas</p>

				<p>considerando os seguintes elementos: <b>I</b> – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; <b>§ 2º</b>: Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável.</p> <p><b>Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010</b></p> <p><b>Art. 6º:</b> Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: <b>III</b> – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei N° 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Base Nacional Comum Curricular Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017</b></p> <p>Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</p> <p><b>Resolução CNE/CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018</b></p>
--	--	--	--	---

				Institui a BNCC para o Ensino Médio.
--	--	--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O tão enunciado processo de “desideologização” consistiria, portanto, na desconstrução de um pensamento historicamente orgânico para a sua substituição por um novo pensamento arbitrário (Gramsci, 1978) no processo de ensino e aprendizagem das escolas. Para tanto, o documento sugere que currículos e práticas pedagógicas sejam “revisados” com foco no “ensinamento dos conteúdos” (segmento A) e que não se superestime “metodologias e técnicas pedagógicas em detrimento dos conteúdos e fundamentos das disciplinas” (segmento B). Logo, o STT revela a concepção de um currículo orientador do planejamento docente composto exclusivamente pelo conjunto de conteúdos das disciplinas escolares, desconsiderando que a compreensão do mundo exige, para além da apropriação dos conhecimentos científicos, a compreensão das relações de poder entre os homens (Saviani, 2007). O tratamento discursivo dado ao processo de ensino no documento coaduna, portanto, com a formação da subjetividade dos estudantes pretendida como resultado da reformulação ideológica sugerida pelo STT abordado no Quadro IV.

A história da educação escolar na sociedade capitalista é marcada por uma contradição: o trabalho educativo na escola objetiva a socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, porém o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção, propriedade do capital e que, desse modo, não podem ser socializados (Saviani, Duarte, 2012). Decorre daí que a direção pedagógica escolhida no processo de ensino e aprendizagem acaba por guiar o trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, influir nas formas de inserção social dos sujeitos envolvidos. O princípio ideológico demarcado pela análise dos dois STTs diretamente ligados à prática pedagógica na escola opõe dois direcionamentos pedagógicos que serão abordados em linhas gerais.

O caminho defendido pelo “Projeto de Nação” e favorável à classe dominante busca fragmentar o sistema escolar, impedindo a constituição de um sistema nacional de educação que possibilite aos filhos da classe trabalhadora o acesso ao saber erudito. Assim, reproduz-se a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, oferecendo acesso ao conhecimento de forma desigual e seletiva, enquanto dissimula essa política educacional através de um discurso que enfatiza respeito às diferenças culturais, democratização do acesso ao conhecimento e esforço do indivíduo diante da precarização da vida e do trabalho. A escola, dinâmica e adequada ao século XXI, constrói-se por meio do acúmulo de atividades simultâneas e, com isso, superficiais e imediatistas, dos debates rasos sobre temas sensíveis, que assumem, por vezes, caráter

motivacional, da medicalização dos problemas de comportamento dos alunos e do adoecimento docente.

Por sua vez, a direção pedagógica que se constrói na busca de contribuições do campo marxista e da qual o documento se desvia,

favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (Saviani; Duarte, 2012, p. 3).

Na distinção entre as visões das práticas pedagógicas abordadas no documento, evidencia-se novamente a contradição de já se encontrar amplamente difundido no país o princípio ideológico defendido pelo “Projeto de Nação”. Com menos desfaçatez que as demais escolas públicas de base, instituições sob o comando militar operam com altivez o modelo de ensino preconizado pelo projeto. A escola em que este pesquisador leciona, decidiu, em 2017, pela adoção de um sistema de ensino privado, sob o argumento de haver a necessidade de uniformizar o ensino da rede que o colégio integra. Já em 2018, os alunos desta escola pública tiveram que adquirir seu material escolar da empresa vencedora da licitação e os professores passaram a ter que cumprir um calendário de formação por meio de webconferências. A decisão enfrentou forte resistência de um grupo de pais e da maioria dos professores, entretanto, qualquer manifestação foi coibida pelo comando. Entre os pais, houve a ameaça de expulsão dos alunos e o convite aos insatisfeitos a deixarem o colégio. Entre os professores, a expressa proibição de fala em uma capacitação presencial com a equipe da empresa, quando todos traziam apontamentos sobre o material didático, como, por exemplo, erros teóricos, desvios ortográficos e material de geografia física contextualizado à região sul do país, onde fica a sede da empresa.

Na mesma proporção em que o setor privado ganhou espaço dentro da rede de ensino, os professores perderam autonomia. Passaram, desde então, a cumprir várias horas assistindo a palestras e conferências virtuais que nada significam, que não dizem da realidade local dos colégios, apenas para que possam produzir relatório que comprove a participação no evento online à direção. Também ocorreu a adoção de um novo currículo, implantado pela empresa, que causou uma desordem no colégio, já que desarticulou um planejamento elaborado em conjunto

e que pressupunha um trabalho contínuo. Na transição, alguns anos escolares deixaram de trabalhar com assuntos que seriam pré-requisitos para objetivos de aprendizagem que viriam à frente devido à mudança abrupta. O mesmo caos se instalaria na instituição, impactando novas turmas, após sete anos de vigência do contrato, em 2025, quando outra empresa saiu vencedora de nova licitação. Com a entrada de sistemas privados de ensino, também foi implementada a Avaliação do Sistema, que ocorre em três momentos do ano, um a cada etapa letiva. O instrumento avaliativo, que compõe o quadro de notas dos alunos, é enviado pela empresa e não pode ser conhecido pelo professor antes da sua aplicação. Constantemente, sob a responsabilidade de ambas as empresas, o conteúdo da prova diverge daquele do material de estudo em abordagem ou nível de dificuldade, o que acaba gerando baixo desempenho e culpabilização do professor da disciplina.

Portanto, o arcabouço legal apresentado no Quadro V, no intuito de garantir a educação como direito social, se confronta tanto à base ideológica do “Projeto de Nação” quanto ao pensamento neoliberal que já vigora nas escolas, pois ambos se harmonizam, sendo que o discurso produzido pelo texto indica a radicalização da prática pedagógica baseada no predomínio do mercado como supremo regulador das relações sociais. A CF-1988 determina e a LDBEN estabelece, para o ensino fundamental, a fixação de um currículo mínimo, garantindo uma formação básica comum, e uma parte diversificada, dedicada às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Para o ensino médio, a LDBEN divide a formação entre geral básica e itinerários formativos, de forma que as propostas pedagógicas promovam, no processo de ensino e aprendizagem, metodologias investigativas, oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho.

Ainda objetivando a materialização do direito social à educação, possibilitando a ampliação das capacidades e liberdades dos cidadãos, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 orienta que sistemas de ensino e escolas adotem, dentre outros, o princípio estético em suas ações pedagógicas, aliando o cultivo da sensibilidade à racionalidade, enriquecendo as formas de expressão e o exercício da criatividade, valorizando diferentes manifestações culturais, especialmente da cultura brasileira e construindo identidades plurais e solidárias. Também o PNE 2014-2024 se configura como política de Estado relevante para afirmar a efetividade do direito à educação, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias a serem cumpridas no espaço temporal de dez anos, tendo sido prorrogado até 31 de dezembro de 2025. Por fim, a BNCC destaca o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para que todos os alunos

desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da educação básica, a fim de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação básica do Brasil.

### 6.1.3 Os valores morais

Os próximos três quadros se organizam em torno de destacado fundamento no discurso produzido pelo “Projeto de Nação”, revelado por STTs que abordam valores orientadores de atitudes e comportamentos sociais. Os valores são abordados a partir da perspectiva de vícios que jogaram a sociedade brasileira contemporânea em crise, especialmente a corrupção e a violência. O entrelaçamento temático da tratativa evidencia as forças que se conectam e influenciam na sustentação ideológica do projeto que, portanto, devem ser associadas na leitura desses STTs. Tais influências são corporificadas por três expressivos grupos que são partes da composição da extrema direita brasileira: os representantes (1) das diferentes denominações evangélicas, que mobilizam agressivas pautas conservadoras dentro e fora do Congresso; (2) da onda antissistema e antipartido impulsionada pela Operação Lava Jato, que se identificam com movimentos liberais e anticorrupção e (3) das forças de segurança, que atuam na defesa do endurecimento penal, por meio de pautas de cunho moralizante e conservador.

Os Quadros VI e VII abordam STTs que estão no âmbito da administração pública corrupta, ineficiente ou perdulária dos recursos financeiros, materiais e humanos do Estado que deveriam ser usados em favor dos direitos sociais da população. Por meio de uma abordagem culturalista (Vannucci, 2015), que condiciona as preferências morais dos indivíduos e a subjugação a restrições normativas aos processos de construção e internalização de normas e valores éticos que enquadram as ações dos atores sociais, o STT “Má gestão pública” aborda o impacto de “práticas inadequadas de gestão” no sistema educacional brasileiro, enquanto o STT “Educação e corrupção” destaca o combate à corrupção empreendido pela educação.

**Quadro VI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Má gestão dos recursos públicos

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Má gestão pública	<p><b>A.</b> “5. Práticas inadequadas de gestão de recursos” (Obices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p> <p><b>B.</b> “3. Deficiente formação de cidadãos para exercerem suas responsabilidades sociais para com a Nação e seus irmãos, em</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 212:</b> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de</p>

			<p>função de um Sistema de Ensino carente de boa gestão administrativa, modelos eficazes de educação, disciplina e valorização do mérito e de docentes moral, ética e profissionalmente bem formados” (Óbices do tema Corrupção no Brasil, p. 45).</p>	<p>transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 73:</b> Os órgãos fiscalizadores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal, no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e na legislação concernente.</p> <p><b>Art. 74:</b> A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.</p> <p><b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020</b></p> <p><b>Art. 30:</b> A fiscalização e o controle referentes ao cumprimento do disposto no Art. 212 da Constituição Federal e do disposto nesta Lei, especialmente em relação à aplicação da totalidade dos recursos dos Fundos, serão exercidos: <b>I</b> - pelo órgão de controle interno no âmbito da União e pelos órgãos de controle interno no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; <b>II</b> - pelos Tribunais de Contas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, perante os respectivos entes governamentais sob suas jurisdições; <b>III</b> - pelo Tribunal de Contas da União, no que tange às atribuições a cargo dos órgãos</p>
--	--	--	--	--

				<p>federais, especialmente em relação à complementação da União; <b>IV</b> - pelos respectivos conselhos de acompanhamento e controle social dos Fundos, referidos nos arts. 33 e 34 desta Lei.</p> <p><b>Art. 31:</b> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios prestarão contas dos recursos dos Fundos conforme os procedimentos adotados pelos Tribunais de Contas competentes, observada a regulamentação aplicável.</p> <p><b>Art. 33:</b> O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidos, perante os respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os trechos do texto sobre a gestão de recursos públicos no Brasil, sejam eles financeiros, humanos, físicos ou intelectuais, que promovem a interseccionalidade entre “práticas inadequadas” (segmento A) de gestão e “deficiente formação de cidadãos” (segmento B) no sistema de ensino pressupõem um dos elementos que, na perspectiva circular de um vício, seria, concomitantemente, sua causa e sua consequência: professores moral, ética e profissionalmente mal formados. Nesse STT, mais uma vez, percebe-se a alimentação do pânico moral em torno da inimiga figura de professores, sugerindo, inclusive, que sejam distinguidos entre bem e mal formados, para fins de valorização dos primeiros.

Dentre os requisitos de qualificação do professor que o colocaria na categoria de bem formado, destacam-se os critérios moral e ético, buscados no campo do culturalismo científico (Vannucci, 2015), que se fundamenta na constituição de uma oposição binária entre as pessoas, de forma que algumas são percebidas, cognitivamente, como mais “racionais”, e, moralmente, como “superiores”. Nessa perspectiva, não apenas o cálculo de custo-benefício, ligado a um paradigma econômico, embasaria as escolhas do indivíduo e os seus processos de tomada de decisão nas organizações sociais, políticas e econômicas, como também as paixões se tornariam relevantes, já que elas denotam um sistema de valores éticos e normas culturais indicativo das

restrições e dos objetivos dos cidadãos. Dessa forma, estabelece-se uma hierarquia entre pessoas e, por conseguinte, entre sociedades, admitindo a corrupção como um padrão de comportamento comumente característico das sociedades que não assimilaram os princípios ocidentais de modernidade e desenvolvimento, conforme assera Souza:

Como essas categorias só são compreensíveis na relação especular e dual com suas oposições binárias, as sociedades atrasadas, as latino-americanas no nosso caso, têm então que ser construídas como negatividade tanto na esfera cognitiva quanto na esfera moral. [...] Assim, para fazer a oposição especular perfeita, as sociedades latino-americanas são percebidas por todas as versões hegemônicas desse culturalismo como “afetivas e passionais” e, conseqüentemente, corruptas, dado que supostamente “personalistas”, como se houvesse sociedades “impessoais” (Souza, 2015, p. 23).

Dessa forma, além de se apoiar na ideia de que o brasileiro é potencialmente corrupto por um traço cultural e, portanto, indigno de confiança, o “Projeto de Nação” também reforça uma compreensão valorativa do Estado e do mercado como realidades discordantes. O vício que o projeto objetiva combater é tomado em seu discurso como fundador da hierarquia social, organizando-a institucionalmente, assentado num estamento estatal pré-moderno e parasitário de toda a sociedade (Souza, 2015). Logo, o conceito de patrimonialismo emanado desses segmentos aponta que o poder e, conseqüentemente, a corrupção e a elite corrupta estão no Estado. O mercado neoliberal, em contrapartida, é assumido como probo por excelência, revigorando a produção do discurso de que os vícios são inerentes ao Estado, ao passo que as virtudes estão contidas no mercado. Assim,

o que está em jogo [...] não é a melhoria do combate à corrupção por meio do melhor aparelhamento dos órgãos de controle. O que existe é uma dramatização da oposição mercado (virtuoso) e Estado (corrupto) construída como uma suposta evidência da singularidade histórica e cultural brasileira. Como já observado, é apenas o “Estado” que passa a ser percebido como o fundamento material e simbólico do patrimonialismo brasileiro (Souza, 2015, p. 33-34).

O segmento religioso, em especial evangélico, também tem produzido insistente discurso sobre a corrupção no Estado, que pode ser percebido no embasamento da produção de sentidos do “Projeto de Nação”. Com o avanço de grupos religiosos evangélicos de diferentes tradições, interpretações bíblicas e práticas de culto sobre a política partidária, ainda que em diferentes partidos, geralmente ligados à direita conservadora, e sem coesão como grupo político, discursos comuns ligados à moral sustentam tanto discussões sobre aborto ou união

civil homoafetiva quanto corrupção. Dessa forma, o campo político é tomado por elementos doutrinários e discursivos próprios do campo religioso, quando a expectativa de um futuro melhor passa a ser tratada por uma linguagem religiosa que pretende o consolo para períodos de tribulação. O princípio religioso milenarista<sup>73</sup> é tomado politicamente para se falar da corrupção, colocá-la como parte do mal que assola a sociedade, causa tanto sofrimento, mas que será vencido por meio de uma grande reforma espiritual na vida do povo brasileiro.

Como resultado, destacam-se uma nova moral pública e uma nova ética na política, orientadas pela expectativa coletiva de um reino de paz e justiça que está por vir e que alicerçam vários movimentos messiânicos. Segundo Negrão,

constituem-se como movimentos messiânicos, milenaristas ou messiânico-milenaristas desde simples contestações pacíficas quanto a aspectos selecionados da vida social, até rebeldias armadas, ambos os tipos informados pelo universo ideológico religioso, capazes de, ao mesmo tempo, diagnosticar as causas das atribulações e sofrimentos e indicar caminhos para sua superação, desde os mais racionais até os mais utópicos. O imaginário religioso progressivo, sua exacerbação ou superação por uma nova revelação profética, está sempre presente, interpretando a realidade, postulando objetivos e indicando os meios pelos quais estes serão alcançados (2001, p. 119).

Sendo assim, o ingresso de alguns “escolhidos” na política passa a ser justificado e legitimado pelo discurso de combate aos males que se opõem aos princípios cristãos de valorização da comunidade, bem comum e fraternidade, tais como a corrupção. O intercruzamento implícito dos campos religioso e político, para além da manipulação que mistura terrorismo religioso e pânico moral, instrumentalizando-os no discurso de manutenção e expansão do controle ideológico sob parcela significativa da população brasileira, mostra-se, na superfície textual do segmento B, por meio de seleção lexical que não atenderia à direção semântica pretendida por um texto político, a não ser que ele também se ancorasse em elementos simbólicos do campo religioso. Para se referir a “concidadãos”, o documento faz uso figurativo do termo “irmãos” – “exercerem suas responsabilidades sociais para com a Nação e seus irmãos” -, amplamente adotado por igrejas evangélicas, com base na interpretação bíblica

---

<sup>73</sup> Na teologia cristã, a crença milenarista está enquadrada nos estudos da escatologia, a doutrina relacionada aos temas que dizem respeito às “últimas coisas”: a Segunda Vinda de Cristo, o Juízo Final, a ressurreição do corpo, a vida eterna e o fim do mundo tal como o conhecemos. O reinado milenar de Cristo com seus santos na Terra, anunciado no vigésimo capítulo do livro do Apocalipse, marcaria a definitiva e final intervenção do divino na história dos homens e a consumação dos tempos (Rocha, 2011, p. 248).

de que a comunidade de fé representaria uma família espiritual, em que todos seriam “irmãos e irmãs em Cristo”.

Por fim, a conformação da ineficiência da gestão pública em suposta carência “de disciplina e valorização do mérito” (segmento B) no sistema de ensino desvela traço do discurso das forças de segurança, fortemente presente no documento em razão de sua origem militar. A disciplina ladeada pela valorização do mérito remete ao código de ética militar, que opera rigorosa observância dos preceitos militares, dentre eles a disciplina, conforme discutido no Capítulo 2 desta tese, para fins de reconhecimento do militar, seja por meio de condecorações e honrarias ou por promoção na carreira. Por outro lado, a violação ao princípio é considerada transgressão disciplinar, sujeita a punições previstas nos regulamentos disciplinares militares, estabelecendo-se um modelo meritocrático, no qual a qualificação, a competência e o talento individuais são tratados como méritos que habilitam os seus detentores a exercer o poder. Dessa forma, a disciplina tratada no segmento não está relacionada ao conceito que a tradição literário-filosófica associa à educação, atividade fundamentalmente interior, dado seu caráter educativo, caracterizada por autodomínio que se manifesta distante de um comando exterior que o sujeito.

O conceito de disciplina que se evidencia no segmento B remete à obediência passiva determinada extrinsecamente, de forma que possa ser observada para fins de qualificação da ética do estudante, sua valorização ou não. A abordagem de disciplina do texto conforma um sentido coercitivo externo, pressupondo uma cadeia de comando e obediência dos subalternos aos superiores, levando o sujeito a se submeter a algo exterior e estranho a ele, tolhendo-lhe a liberdade que o possibilitaria dar início por si mesmo a um novo estado. Portanto, no modelo de escola que adota a disciplina militar, “os estudantes não são sujeitos, mas objetos de intervenção e alvos de mecanismos disciplinares de conformação e normalização” (Pinheiro, Pereira e Sabino, 2019, p. 681), enquanto os professores, compreendidos como inimigos da nação, experimentam uma disciplinarização potencializada, que é revestida por traços de perversa violência simbólica cotidiana.

Na primeira reunião do ano de 2016, no início do mês de fevereiro, quando este pesquisador assumia seu cargo de professor no colégio militar em que atua, a tenente-coronel que o comandava à época recebeu o grupo de trabalho recém-empossado com um discurso flagrantemente assediado, repleto de contundentes ameaças de desligamento, já que os profissionais se encontravam em estágio probatório. Repetia durante a apresentação da confusa e burocrática rotina escolar da rede que, caso não se adequassem ao ambiente, definido por ela como totalmente diferente de todas as escolas que certamente conheciam, perderiam a vaga que estavam ocupando. A percepção dessa diferença, tão propagada e enaltecida por todos os

militares que falaram na reunião, passou a ser notada na frieza das relações, no constante e sufocante clima de medo e na evidente tensão entre militares e civis, principalmente entre militares e professores.

O ódio aos professores é sentido e ele dói emocionalmente. Ele é percebido nos olhares dos pais que levam ou aguardam os filhos no portão da escola. Ele é ouvido em conversas entre responsáveis por alunos que lamentam a estrutura da rede só admitir professor “paisano”, pois gostariam que seus filhos fossem ensinados por militares. Ele é registrado nas diversas sanções e processos esdrúxulos sofridos por professores. Ele é reparado na aspereza de tratamento da grande maioria dos funcionários da administração, da alimentação escolar e dos serviços gerais, que, contratados precariamente e cooptados pelos militares, expressam proporcionalmente tanto orgulho de trabalharem na instituição quanto antipatia pelos professores. Ele é marcado nas vírgulas facultativas que o comandante, após receber um texto, lê-lo e retirar a caneta do bolso de sua farda, assinalou e anunciou, em tom de superioridade, para a turma e a professora. O texto era um bilhete, já corrigido, que um estudante do 8º ano quis entregar ao militar junto a uma flor, num evento promovido na aula de Literatura como culminância de trabalho com a obra “Rosa, minha irmã Rosa”, de Alice Vieira. Ele está na falta de cadeiras e de espaço reservado para os professores nas cerimônias anuais de aniversário da instituição, quando militares de alta patente, que nunca são vistos no colégio, são recebidos com honras para serem agraciados com medalhas e placas que reconhecem suas valorosas contribuições, enquanto são saudados pelos alunos em ordem unida e aplaudidos pelos professores, postados de pé, expostos ao sol, obrigados a estarem lá por força do horário de trabalho e ignorados nos discursos que atribuem o sucesso do colégio às famílias militar e dos alunos e no coquetel que encerra a cerimônia.

A vigilância que pressupõe a garantia da disciplina é constante. O controle se dá por meio dos disciplinadores, grupo liderado por militares, mas que também possui funcionários civis, contratados para a função de serviços gerais. Comum e contraditoriamente, disciplinadores promovem conflitos com professores, seja pela tentativa de ingerência nas atividades docentes ou pela defesa de alunos, de cujos pais são amigos, que foram advertidos por algum professor. Por vezes, andam aos berros pelos corredores e, quando notam qualquer “alteração” na sala de aula, entram sem bater à porta e advertem alunos, exigindo que levantem a cabeça da carteira, recolhendo celulares que afirmam ter visto em uso por algum estudante e cobrando o professor por não ter tomado a atitude “esperada”.

Entre os alunos, a sujeição é regulada por um rigoroso código de ética, baseado no código do profissional militar. Eles são obrigados a ter profundo conhecimento do texto e falam

sobre artigos e incisos da normativa com muita intimidade, cientes da pontuação que perderão a cada eventual formulário de registro disciplinar recebido, a depender do enquadramento dado à ocorrência pelos disciplinadores. O excesso de cobranças e inspeções faz com que muitos alunos se apresentem tristes e infelizes na escola. São comuns as falas que dão conta da vontade de deixar o colégio ou de conflitos com os pais que não permitem sua transferência de escola, além de atos radicais como a automutilação e a menção ao suicídio, geralmente descoberta ou compartilhada com professores e supervisores pedagógicos. Já houve vários casos de alunos que buscaram conscientemente a reprovação por dois anos consecutivos, a fim de se enquadrarem em condição de saída compulsória da instituição, já que tinham seus apelos de transferência de escola negados pelos pais.

A “valorização do mérito”, citada no segmento B do STT “Má gestão pública”, é identificada no colégio por meio de intenso estímulo à competição, tanto entre alunos quanto entre professores. Os alunos são classificados por critérios definidos pela rede de ensino, sendo ranqueados durante os conselhos de classe de cada etapa letiva. Dessa forma, três vezes durante o ano, são realizadas cerimônias com a presença de pais e convidados para a entrega de certificados de aluno-destaque. Várias cerimônias já contaram com a presença de vereadores e deputados militares ou pastores, que, lendo a bíblia, fizeram discursos que associavam o desempenho dos alunos aos valores professados pela instituição. Entre os professores, também são selecionados anualmente dois ou três para receberem a condecoração de professor-destaque. A prática gera conflito e constrangimento nos dois segmentos e já teve seu encerramento solicitado pelos professores, porém o pedido foi negado pelo comando, já que as homenagens fazem parte da tradição militar.

O STT “Educação e corrupção”, apresentado no quadro que segue, reforça o tratamento que o texto confere aos temas explicitados pelo STT “Má gestão pública”.

**Quadro VII – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Educação e corrupção**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Educação e corrupção	A. “Em 2035, o combate à corrupção no Brasil apresenta uma evolução positiva, como resultado do aperfeiçoamento do modelo de educação, pública e privada, com ênfase no ensino fundamental, na formação integral dos professores e na modernização da gestão do ensino” (Mini cenário foco do tema Corrupção no Brasil, p. 44).	<b>Constituição Federal</b>  <b>Art. 205:</b> 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.

			<p><b>B.</b> “6. Combater sistematicamente a corrupção por meio de pressões da Nação exercidas através de instituições e organizações do Estado e da sociedade civil comprometidas com mudanças e conduzidas por lideranças transformadoras surgidas, particularmente, do aperfeiçoamento do Sistema de Ensino” (Diretrizes do tema Corrupção no Brasil, p. 44).</p>	<p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>VII</b> - garantia de padrão de qualidade.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Tanto o segmento A quanto o B concentram o reforço discursivo sobre a necessidade de “aperfeiçoamento” (A e B) do sistema de ensino e de uma “formação integral dos professores” (A), a serem conduzidos por “lideranças transformadoras” (B) para que se alcancem resultados positivos no combate à corrupção sistemática que assola país. Diante desses segmentos e das discussões empreendidas anteriormente, o discurso produzido pelo “Projeto de Nação” aponta para uma formação deficiente dos professores que, se não pode ser questionada academicamente, reconhece a “parcialidade” pressuposta em sua habilitação profissional na falta dos “valores morais e éticos” que seriam capazes de aperfeiçoá-los e, por conseguinte, aperfeiçoar também o sistema de ensino. Na condução dessa transformação do educador e da educação, exatamente o propósito da seção em análise do “Projeto de Nação”, estariam, portanto, “lideranças” moral e eticamente superiores aos professores, capazes de reformá-los culturalmente e, com isso, disseminar nas escolas uma nova ideologia.

Quanto à tratativa das normativas legais acerca dos encaminhamentos dados à corrupção no texto, elas podem ser divididas em dois grupos: (1) aquele que aborda a má gestão pública e a corrupção na aplicabilidade de recursos da educação e (2) aquele que trata da atuação educacional na formação do sujeito capaz de transformar objetivamente a realidade social. Em relação ao primeiro grupo, a CF-1988, a LDBEN e o Fundeb orientam para o cálculo racional da corrupção, legislando sobre o montante a ser aplicado na área e os mecanismos de fiscalização desse investimento. A organização desse aparato estatal de normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação, apresentado no Quadro VI, pretende limitar a participação em práticas corruptas através da racionalização das consequências envolvidas em decisões que priorizem o interesse próprio. As preferências éticas ou morais, que categorizariam a corrupção como um crime passional, não são consideradas pela legislação do país.

Acerca do segundo grupo, conforme apresentado no Quadro VII, a CF-1988 garante a educação como direito social, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, por meio de ensino ministrado com base, dentre outros, no princípio da garantia de padrão de qualidade. Assim, evidencia-se uma perspectiva de educação que necessita de parâmetros analíticos complexos a fim de que se realize nesses termos e, para além disso, possa ser efetivada medição de seu padrão de qualidade para que novas políticas e ações possam ser formuladas no sentido aprimorar o sistema de ensino. Soa reducionista demais o discurso que elege um elemento – o professor –, numa perspectiva cultural – valores éticos e morais expressados –, a fim de determinar as causas de uma prática ilegal no país – a corrupção –, desconsiderando a complexidade do processo educativo em suas múltiplas determinações e a intrincada rede de perspectivas que precisam ser consideradas para se pensar a corrupção, com raízes históricas, sociais e políticas.

Também concorrendo pela demarcação dos princípios ideológicos ligados aos valores morais, o STT “Educação e violência” é reconhecido no segmento destacado no quadro que segue.

**Quadro VIII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Educação e violência

SOT	Sub-SOT	STT	Trecho “Projeto de Nação”	Arcabouço legal brasileiro
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Educação e violência	“16. Dificuldade para reverter o crescimento dos índices negativos dos indutores de violência: consumo e tráfico de drogas ilegais; desagregação familiar; desmotivação e evasão escolar; promoção de antivalores culturais contrapostos a valores como honestidade, verdade, civilidade, bem, moralidade, lisura, respeito à coisa pública, liberdade de pensamento, vida; e outros” (Óbices do tema Situação da Segurança Pública no Brasil, p. 94).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 208:</b> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: <b>VII</b> - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. <b>§ 3º:</b> Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 5º:</b> O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou</p>

				<p>outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo. § 1º: O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: <b>III</b> - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.</p> <p><b>Art. 12:</b> Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: <b>VII</b> - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola.</p> <p><b>Art. 24:</b> A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: <b>VI</b> - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 54:</b> É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: <b>VII</b> - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 3º: Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.</p> <p><b>Art. 63:</b> A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: <b>I</b> - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;</p>
--	--	--	--	---

				<p><b>Art. 67:</b> Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, aluno de escola técnica, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho: <b>IV</b> - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.</p> <p><b>Art. 101:</b> Verificada qualquer das hipóteses previstas no Art. 98 (direitos reconhecidos na Lei sendo ameaçados ou violados), a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: <b>III</b> - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental.</p> <p><b>Art. 117:</b> A prestação de serviços comunitários consiste na realização de tarefas gratuitas de interesse geral, por período não excedente a seis meses, junto a entidades assistenciais, hospitais, escolas e outros estabelecimentos congêneres, bem como em programas comunitários ou governamentais. <b>Parágrafo único:</b> As tarefas serão atribuídas [...] de modo a não prejudicar a frequência à escola ou à jornada normal de trabalho.</p> <p><b>Seção V:</b> Da Liberdade Assistida - <b>Art. 119:</b> Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros: <b>II</b> - supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula.</p> <p><b>Art. 129:</b> São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: <b>V</b> - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento destacado do “Projeto de Nação” associa, dentre outros fatores, a “desmotivação e evasão escolar” ao estímulo à violência, alocando o debate na seara da segurança pública. Ao complementar os fatores que induzem a violência com a “desagregação familiar” e a “promoção de antivalores culturais”, tem-se o axioma de que, para conter a violência do país, dentre outras ações, faz-se necessário manter crianças e adolescentes tutelados por duas importantes instituições capazes de formá-los por meio de valores culturais que os afastariam da criminalidade: a família e a escola. Com isso, o discurso produzido pelo excerto do documento se dá sobre alguns termos que disputam significações na sociedade brasileira contemporânea.

Nesse debate, o “Projeto de Nação” sinaliza um entendimento conservador do segmento ao admitir, sob o discurso da dissolução da família, um conceito único e fechado de organização, baseado na união de um homem, uma mulher e seus filhos. Essa compreensão cristã do arranjo familiar, fundamentada nos preceitos bíblicos, para além de impactar a democracia, excluindo outras formas de organização do acesso a direitos garantidos a essas instituições e impondo desigualdades políticas entre homens e mulheres e entre heterossexuais e homossexuais, reforça o discurso religioso que atravessa o projeto abrigado na defesa dos valores morais. Assim, os “antivalores” enunciados como indutores da violência e percebidos em famílias que se organizam de maneira “desviante” do seu conceito cristão, também não devem estar presentes na escola que o estudante precisa frequentar. Portanto, a evasão escolar é tratada pelo texto como impulsionadora da violência ao pressupor que essa instituição defenda os mesmos valores éticos e morais que sustentam o “Projeto de Nação”.

Ao associar evasão escolar a violência, o projeto desloca uma demanda de gestão escolar – abandono e evasão – para a segurança pública, apresentando uma justificativa para a intervenção militar sobre as escolas. Parte-se de uma ideia simplista de que todos os problemas relacionados à educação decorrem de práticas ineficientes de gestão pública, desconsiderando atravessamentos que impactam a vida das comunidades escolares tidas como prioritárias para os processos de militarização – as mais vulneráveis. Assim, a militarização das escolas coloca-se a serviço da retomada de “valores” que deixaram de ser reconhecidos pelo pensamento conservador no caráter multicultural e democrático assumido contemporaneamente pelas instituições. A imposição rigorosa de padrões de vestimentas e comportamento atua, em suma, no apagamento da diversidade e das culturas juvenis num projeto de escolas para pobres, no qual se prioriza a tipificação de condutas inadequadas e suas respectivas sanções, evidenciando-se o sufocamento da diferença, do multiculturalismo, da diversidade, da livre circulação de ideias e crenças.

Para que se justifique que essa intervenção hostil ocorra por mãos militares, habituadas a uma violência incompatível com a função social da escola, busca-se o fundamento cristão que atribui elevação moral à classe, fazendo com que o discurso em defesa da militarização das escolas seja fortemente atravessado pelo componente ideológico dos valores éticos e morais. Segundo Barreto Neto<sup>74</sup>,

quando um cidadão é investido na autoridade policial, no mundo espiritual também é empossado como autoridade espiritual e passa a ser um servo de Deus. Quando o policial presta o juramento perante o Pavilhão Nacional, comprometendo-se em obedecer às leis, defender os cidadãos, comprometendo-se inclusive a, se preciso for, sacrificar sua própria vida, este compromisso, desde que verdadeiro (pois Deus conhece o coração do homem), é aceito e confirmado no mundo espiritual. No momento do juramento, o policial empenha a sua vida em favor do bem, passando então a ser cumpridor de um propósito divino. Passa a ser um servo de Deus (2012, p. 26-27).

Pesquisas que investigam os paradoxos vivenciados por policiais militares membros de congregações evangélicas ao equilibrar a sua fé, as prerrogativas de sua missão e os valores que informam a prática policial dominante, apontam para o acionamento de discursos apreendidos culturalmente para justificar suas ações frente às normas e padrões sociais vigentes (Ribeiro Albernaz, 2010). Como, por exemplo, o policial que justifica a corrupção pelos baixos salários, utilizando-se da indignidade de seus proventos, que não é questionada, para respaldar seu comportamento ímprobo. Percebe-se, nesses casos, a aplicação do conceito de “técnicas de neutralização”, de M’Cready Sykes e Matza (2008), que define o acionamento de uma explicação legítima a fim de respaldar comportamentos desviantes, fazendo uso da racionalização para a justificativa de crimes. A técnica também pode ser reconhecida no segmento em análise, que sugere a associação de abandono e evasão escolar à violência – uma explicação socialmente aceita – como justificativa para uma intervenção militar nas escolas – função atípica para forças de segurança.

Além disso, o militar é exposto à contradição de buscar atingir os fins justos empregando meios coercitivos, o que foi definido por Muir Jr. (1977) como “paradoxo da coerção”. O professor de Ciência Política da Universidade da Califórnia analisou a conduta de policiais em uma cidade americana na década de 1970, investigando seu comportamento diante

---

<sup>74</sup> Coronel reformado da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PMESP), mestre em Ciências Policiais e de Segurança Pública pelo Centro de Altos Estudos da PMESP, pastor da Igreja Batista do Povo e atual vice-prefeito de Ubatuba/SP pelo PL.

de situações em que o poder coercitivo que detêm estava ameaçado. Como recurso para lidar com o “paradoxo da coerção”, na contemporaneidade brasileira, tem havido a construção de padrões éticos evangélicos de atuação policial, em que os conflitos são tomados como expressões visíveis da influência infausta do demônio, responsável por todo comportamento socialmente reprovável, transformando seu ofício numa “batalha espiritual” e sugestionando o discurso cristão na exaltação de valores éticos e morais feita pelo “Projeto de Nação”. Nas intervenções escolares, o espaço de garantia de um direito social admitido constitucionalmente pode, por vezes, ganhar aspectos de uma arena de guerra contra “forças malignas”, ou “antivalores”, que atuam sobre aqueles sujeitos e que precisam ser reprimidas. Dessa forma,

a religião apareceu como um tipo de instrumento poderoso de negociação das realidades conflitivas e frustrações da experiência policial militar, atribuindo sentido às inconsistências vivenciadas pelos sujeitos e oferecendo conforto ou mesmo suporte emocional. [...] A violência, as disputas territoriais do tráfico de drogas, as milícias, a letalidade, a vitimização policial etc., seriam reflexos temporais da batalha celestial entre Deus e o diabo pelas almas humanas, que finalmente estaria chegando a seu termo. O tempo profético do juízo, previsto no livro do Apocalipse, é iminente, o que produziria a intensificação das estratégias ardilosas do demônio, empenhado em afastar o máximo de almas possível das graças de Deus antes de sua inevitável derrota (Ribeiro Albernaz, 2010, p. 530-531).

Assim, o segmento atesta a negligência de todo um aparato legal estruturado por CF-1988, LDBEN e ECA, dedicados a erradicar o abandono e a evasão escolar, apresentando as forças de segurança como solução para o problema. Desconsidera-se que a legislação do país atribui responsabilidades pelo acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, considera questões que atravessam a presença dos sujeitos na escola, como material de estudo, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como abarca situações específicas, como o âmbito da educação técnico-profissional, do jovem empregado, aprendiz ou em regime familiar de trabalho, do aluno assistido em entidade governamental ou não-governamental, da criança ou jovem com direitos em ameaça ou violados, em prestação de serviços comunitários ou em liberdade assistida. Em contrapartida, pressupõe uma escola calcada na cultura policial: padronizada, vigiada e controlada, com ênfase na valorização do civismo, no culto aos símbolos nacionais e às práticas militares, na disciplina concebida por uma perspectiva hierárquica de ênfase punitivista, já que se ancora no combate aos “antivalores”, entendidos como transgressões. Logo, enquanto o discurso apontado no segmento diz sobre a garantia do direito à educação, ele produz outro sentido: o de que as escolas precisam ser militarizadas para que

se efetive o controle dos jovens e das culturas juvenis e da diversidade, especialmente de grupos subalternizados, atendendo, dessa forma, a um projeto societário neoliberal e conservador.

Associando-se ao discurso do abandono e da evasão escolar na alimentação do pânico moral em torno da educação brasileira, segmentos do “Projeto de Nação” indicam uma base ideológica que contesta fortemente a qualidade da educação básica brasileira. Tem-se, portanto, a estruturação de STTs que abordam essa concepção de qualidade e os indicadores utilizados em sua estimativa.

#### 6.1.4 A qualidade da educação

O discurso depreciativo acerca da qualidade da educação pública brasileira, repetido em forma de clichê, também é frequentemente aparelhado como uma explicação autêntica a fim de autorizar intervenções antidemocráticas de toda a ordem na educação. Ele sustenta ideologicamente projetos como, por exemplo, Escola sem Partido e Pecim, além de ser reconhecido como técnica de neutralização (M’Cready Sykes, Matza, 2008) no “Projeto de Nação”. O tema se desdobra em dois STTs, apresentados nos quadros que seguem: “Qualidade da educação brasileira” e “Indicadores da qualidade educacional”.

**Quadro IX – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Qualidade da educação brasileira**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Qualidade da educação brasileira	<p><b>A.</b> “Foram décadas de atraso (na qualidade do ensino), que condenaram o país ao subdesenvolvimento e à baixa produtividade” (Relatório de Conjuntura, p. 19).</p> <p><b>B.</b> “1. Baixa efetividade e qualidade da prestação dos serviços de Educação, Saneamento e Saúde” (Óbices do tema Evolução do IDH Nacional em 2035, p. 43).</p> <p><b>C.</b> “1. Alto nível de analfabetismo funcional no Brasil e baixo nível de educação do cidadão para o desempenho profissional em diversos setores da sociedade (Sistema de Educação deficiente)” (Óbices do tema PIB per Capita do Brasil, p. 67).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>VII</b> - garantia de padrão de qualidade.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 4º:</b> O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: <b>IX</b> – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e</p>

			<p><b>D.</b> “A qualidade de Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico nacional, como considera a maioria das pessoas que ocupam posição de destaque em seu ambiente social ou de trabalho. Ao longo dos anos 2020, os governos e a sociedade civil, cientes dessa premissa, atuaram para corrigir ou mitigar um rol de pontos fracos que comprometiam a qualidade da Educação Básica no Brasil” (Mini cenário foco do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p>	<p>materiais pedagógicos apropriados.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> São diretrizes do PNE: <b>IV</b> - melhoria da qualidade da educação; <b>VIII</b> - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.</p> <p><b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020</b></p> <p><b>Art. 48:</b> Os Municípios poderão integrar, nos termos da legislação local específica e desta Lei, o Conselho do Fundo ao Conselho Municipal de Educação, com instituição de câmara específica para o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, observado o disposto no inciso IV do caput e nos §§ 1º, 2º, 4º e 5º do Art. 34 desta Lei; <b>§ 2º:</b> As diferenças e as ponderações aplicáveis entre etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, bem como seus custos médios, de que trata esta Lei, considerarão as condições adequadas de oferta e terão como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), quando regulamentado, nos termos do § 7º do Art. 211 da Constituição Federal.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente, o debate que visa mensurar a qualidade da educação brasileira precisa considerar que, nas últimas décadas, foram registrados avanços relacionados ao acesso e à cobertura, embora eles ainda não sejam verificados nos testes nacionais e internacionais. Por essa razão, são necessárias análises acerca dos parâmetros ou indicadores básicos para a escola pública de qualidade, das variáveis que atravessam um ensino de qualidade em diferentes realidades, das políticas que devem ser implementadas para elevar a qualidade do ensino no país, entre outras, que considerem a educação numa dinâmica confluência pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

Logo, a discussão sobre a qualidade da educação, assim como as demais empreendidas nesta tese, apoia-se no entendimento primaz do que seja a educação, conduzindo a diferentes perspectivas teórico-práticas que irão definir o padrão da qualidade debatido. Dessa forma, o conceito de “qualidade” é revestido de múltiplas significações, sendo atravessado por dimensões que extrapolam os muros da escola e sustentado por uma concepção de mundo e de sociedade orientadora da natureza, das propriedades e dos atributos desejáveis desse processo educativo de qualidade social. O STT “Qualidade da educação brasileira” permite, por meio dos segmentos que o formam, evidenciar o princípio ideológico que sustenta o conceito de qualidade da educação do “Projeto de Nação”.

Ao estruturar o texto na premissa de que “a qualidade de Educação Básica é fundamental para o desenvolvimento socioeconômico nacional” (segmento D) e que, portanto, o “baixo nível de educação do cidadão para o desempenho profissional” (segmento C) foi responsável por “décadas de atraso [...] que condenaram o país ao subdesenvolvimento e à baixa produtividade” (segmento A), o documento aponta para o entendimento de educação que a coloca a serviço da formação de mão de obra para o mercado. Logo, a defesa da tese de que vigora uma “baixa efetividade e qualidade da prestação dos serviços de Educação” (segmento B), guia-se por uma perspectiva que considera um compromisso tácito entre a educação e o modelo neoliberal de sociedade, reconfigurando o papel da escola na ordem social assentada sobre a hegemonia do capital.

O tratamento temático dado à qualidade da educação básica pública se estrutura na construção de um cenário devastado, atingido pela ineficiência do Estado em sua garantia: “décadas de atraso” (A), “baixa efetividade” (B), “alto nível de analfabetismo funcional” (C), “rol de pontos fracos” (D). Com isso, criam-se as condições para a produção do discurso de que o gerenciamento de um direito social deva ocorrer por uma “eficiente” iniciativa privada, que toma a educação a serviço da acumulação do capital, submetendo-a aos interesses do mercado. Desvela-se, assim, que o conceito de educação expresso na análise de sua qualidade, proposta

pelo “Projeto de Nação”, ancora-se na fundamentação histórica da divisão de classes. Segundo Frigotto,

na medida [...] em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes (2003, p. 36).

A escola disciplinadora intentada pelo “Projeto de Nação”, a fim de que se alcance a “qualidade” da educação no país, encontra parâmetro nos discursos que atribuem “excelência” ao ensino dos colégios militares e, por conseguinte, à capacidade gestora dos profissionais militares, presentes na autoria do discurso do próprio projeto. Dessa forma, irrompe uma das bases de sustentação ideológica do discurso produzido pelo texto: a militarização das escolas públicas é o caminho para se assegurar uma educação de qualidade no país. Dessa forma, antes de se problematizar “qualidade”, tem-se a materialização da contradição no entendimento de “educação”. A compreensão de um direito humano social para todas e todos acolhe as diversidades, considera as desigualdades socioeconômicas históricas de nossa sociedade e pressupõe a participação e a influência da sociedade civil na definição das políticas públicas como fator de qualificação delas. A educação militarizada, por sua vez, favorece o apagamento da diversidade e a uniformização dos sujeitos, conformando corpos e mentes dos estudantes às estratégias de disciplina e hierarquia presentes na caserna, violando princípios democráticos e garantias constitucionais.

A experiência deste pesquisador em uma instituição gerida por militares atesta a alta adesão que o modelo alcança junto à população, que, seduzida pelo discurso da qualidade da educação e da autoridade humana e divina dos militares e, ainda, extasiada pela estética representada pelos fardamentos e pelos desfiles militares promovidos pelo colégio, disputam vagas que nunca sobram para além daquelas ocupadas pelos filhos de militares, sonhando em ver seus filhos serem “disciplinados” pelo colégio. Nas redes sociais da escola, ações coercitivas orgulhosamente divulgadas são glorificadas pelos seguidores.

O último episódio foi a instalação de uma ronda policial exclusiva para o monitoramento dos alunos após a saída do colégio. Assim que os alunos saem, uma viatura com dois disciplinadores – um militar e outro civil – se desloca pelo bairro e adjacências em vistoria aos alunos. A justificativa para a adoção contrasta com o entendimento das pessoas que comentam a publicação: enquanto a patrulha visa coibir que os alunos desalinhem seus fardamentos (retirem casquete, coloquem a blusa para fora da calça, soltem os cabelos, coloquem seus

piercings, entre outros) e troquem qualquer afeto com alguém (eles são proibidos de darem as mãos ou trocarem carícias com namorados e namoradas enquanto estiverem fardados), os comentários exaltam a segurança que é garantida aos alunos do colégio, entendendo e apoiando que a eles seja dada distinta proteção dos demais alunos de escolas públicas.

Nas constantes cerimônias promovidas pelo colégio, responsáveis se aglomeram e se empurram na busca pelo melhor ângulo para a fotografia e o vídeo que orgulhosamente será postado em suas redes sociais, exibindo seus filhos marchando, entoando gritos de guerra e se movendo em perfeita sincronia com o grupo. Além disso, é comum a publicação de imagens de alunos em posição de continência ao comandante do colégio, feitas durante as cerimônias, quando ele e demais militares são assediados pelos responsáveis como verdadeiros ídolos. Assim, o senso comum conforma a ideia de qualidade neste modelo de educação que preza pela coerção ininterrupta, devassando ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos dos alunos, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade (Foucault, 2009) que é responsável pelo adoecimento de muitos deles.

Para além da intervenção disciplinar sobre o corpo e a mente dos estudantes, gerando o esvaziamento de sua capacidade de ação política, o conceito de qualidade encontrado nessas escolas e defendido no “Projeto de Nação” é acrescido da perspectiva de aferição de desempenho mediante testes em larga escala, do estímulo à competição entre escolas, da remuneração de educadores por resultados, das famílias como “consumidoras” ou “clientes”. Nesse entendimento, que remonta o passado,

o produto [...] é o principal (notas em exames padronizados, alunos aprovados no vestibular, fluxo escolar), e os cálculos são feitos com base no custo versus retorno econômico, tendo como referência os postulados da Teoria do Capital Humano disseminados pelos técnicos do Banco Mundial. Entram em cena os grandes sistemas de avaliação, baseados em testes padronizados que não consideram o contexto das escolas. Nessa concepção, os direitos sociais perdem força (Carreira, Pinto, 2007, p. 21).

Sobre as ferramentas que permitem avaliar e mensurar a qualidade da educação, o próximo quadro apresenta os segmentos recolhidos na formação do STT “Indicadores da qualidade educacional”.

**Quadro X – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Princípios ideológicos – STT: Indicadores da qualidade educacional**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Princípios ideológicos	Indicadores da qualidade educacional	<p><b>A.</b> “No exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, os resultados sempre foram comprometedores, colocando o Brasil entre os últimos colocados. Quanto ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), coordenado pelo Ministério da Educação, outros fatores parecem atenuar nossas deficiências, mas não escondem a histórica péssima qualidade da nossa Educação Básica” (Relatório de Conjuntura, p. 19 e 20).</p> <p><b>B.</b> “Assim, em 2035, o Ensino Básico (Fundamental e Médio), nas áreas pública e privada, alcança os índices do IDEB e os do PISA, este último referido à faixa etária de jovens entre 14 e 16 anos” (Mini cenário foco do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>C.</b> “Ultrapassar os índices do IDEB preconizados em 2035 e alcançar os índices do PISA, situando-se entre os trinta países mais bem avaliados” (Objetivo do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 211:</b> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º: A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; § 7º: O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do Art. 23 desta Constituição.</p> <p><b>Art. 212-A:</b> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições: <b>I</b> - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil; <b>V</b> - a complementação da</p>

				<p>União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma:</p> <p>c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os segmentos que abordam os indicadores da qualidade educacional recolhidos no “Projeto de Nação” destacam um tratamento ao tema que se apoia exclusivamente em dispositivos de avaliação aplicados por instituições externas às escolas, sobretudo ao Pisa, corroborando, assim, o discurso de baixa qualidade educacional no Brasil. Os trechos destacam que, “no exame do PISA, [...] os resultados sempre foram comprometedores, colocando o Brasil entre os últimos colocados” (segmento A), o que impõe ao governo o objetivo de “alcançar os índices do PISA, situando-se entre os trinta países mais bem avaliados” (segmento C), chegando à prospecção de que a implementação do projeto asseguraria, “em 2035, o Ensino Básico (Fundamental e Médio), nas áreas pública e privada, alcança[ndo] os índices [...] do PISA” (segmento B).

Destaca-se o tratamento dado ao Ideb, que é desacreditado por, segundo o documento, considerar em seu cálculo “outros fatores [que] parecem atenuar nossas deficiências, mas não escondem a histórica péssima qualidade da nossa Educação Básica” (segmento A). Com isso, conquanto estipule como objetivo “alcançar os índices do PISA”, para o indicador brasileiro, a meta é “ultrapassar os índices do IDEB preconizados em 2035” (segmento C). O discurso atribui confiabilidade na medição da qualidade da educação exclusivamente ao Pisa, em razão da sua valorização do desempenho sistêmico e da subestimação das desigualdades estruturais. A análise das condições contextuais, especialmente das desigualdades do sistema educacional, para a descrição do resultado é tomada como um “atenuante” que serviria ao disfarce do desempenho real do país no Ideb.

Assume-se, dessa forma, o entendimento mais obsoleto em relação ao uso de indicadores como medida de qualidade da educação, desconsiderando os esforços acadêmicos para superar as dificuldades de definição de um único padrão básico nacional por meio do delineamento de uma metodologia que auxilie na definição de padrões mínimos de condições de qualidade para as escolas públicas de educação básica, assentadas em realidades distintas e diferenciadas. Além disso, carece de rigor científico a comparação entre os dois indicadores, uma vez que, do ponto de vista estatístico, eles apresentam elementos em desalinho. Enquanto o Ideb é definido a partir dos resultados das proficiências baseadas no conhecimento do currículo escolar brasileiro, o Pisa é estruturado a partir da avaliação dos estudantes pelas competências em *literacia* (letramento), matemática e ciência.

O uso de um indicador como medida única da qualidade da educação, inclusive eliminando variáveis que minimamente ajustam esse uso, favorece um sistema educacional disfuncional, firmado em práticas que não objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, mas a elevação do índice por meio de avaliações estandardizadas. Além disso, os indicadores da qualidade educacional são tratados no documento exclusivamente pela lógica econômica de gestão e organização da educação pública, elegendo o Pisa como parâmetro a fim de acomodá-la ao cenário de competitividade econômica internacional, estabelecendo uma nova relação de concorrência ao abrir a “falida” educação pública brasileira a quem poderá “salvá-la”: o mercado financeiro, as grandes corporações e os organismos internacionais, que vendem políticas acomodadas ao “excelente” e “eficiente” modelo de gestão privado. Nessa

interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda a parte. [...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias de políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (Ball, 2014, p. 222).

A desacreditação do Ideb, atribuída à consideração de “outros fatores” em seu índice, revela, para além do interesse de legitimação da insolvência do sistema educacional brasileiro, a produção de um discurso de desprezo aos investimentos na educação, uma vez que, desde 2002, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação<sup>75</sup> (Campanha) discute a construção de

---

<sup>75</sup> Rede que articula centenas de grupos e entidades distribuídas por todo o país, incluindo comunidades escolares, movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários, além de milhares de cidadãos que acreditam

referências concretas para o conceito de qualidade, sob a ótica democrática e do direito humano. A partir dessas discussões, chegou-se ao Custo Aluno-Qualidade (CAQ): mecanismo que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano em cada etapa e modalidade da educação básica pública para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Galvão (2021) aponta que os estudos sobre custos educacionais no Brasil sofreram uma mudança de perspectiva, entre a década de 1970 e o final da de 2010, que passou da preocupação com as taxas de retorno que os gastos com educação representariam para a discussão sobre em que medida esses recursos viabilizariam condições de oferecimento de um ensino de qualidade. Acompanhando essa mudança de perspectiva, a Campanha, em 1999, passou a discutir ações de mobilização, pressão política e comunicação social que defendem e promovem os direitos educacionais. Definem-se, assim, os referenciais de CAQ para a educação básica, a fim de orientar a construção de uma política de financiamento comprometida efetivamente com a garantia do direito à educação de qualidade. Dessa forma, o investimento em educação deixaria de estar subordinado à disponibilidade orçamentária e ao cumprimento do investimento mínimo constitucional em Educação e passaria a ser vinculado à necessidade por aluno a fim de que seja, de fato, garantido um padrão mínimo de qualidade em todas as escolas públicas brasileiras.

O cálculo do valor considera condições como tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, além de insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, internet banda larga, materiais didáticos, entre outros, visando à superação das desigualdades educacionais mediante a proteção ao direito social à educação de qualidade. Portanto, de acordo com a Campanha,

não se trata [...] de resumir o debate sobre qualidade educacional a um critério de custo, nem de advogar a uniformização nacional de um único padrão a ser seguido por todos os sistemas de ensino, mas de reconhecer que há insumos essenciais – como estabelece a LDB (Art. 4º, IX) –, os quais devem servir de parâmetro para a oferta educacional de qualidade com igualdade de base em todo o país. Sem isso, torna-se impossível o desenvolvimento de processos relevantes de ensino-aprendizagem em um sistema educacional de massas (CARA, 2018, p. 60).

O PNE tentou que o CAQ estivesse definido até 2017 e, desde então, fosse continuamente ajustado e progressivamente implementado até a sua integral realização. Em

---

na construção de um país justo, democrático e sustentável por meio da oferta de uma educação pública de qualidade. Site: <https://campanha.org.br/>.

agosto de 2020, por meio da EC nº 108, que dispõe sobre o novo Fundeb, o CAQ e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) passaram a compor os Art. 211 e 212-A da CF-1988, conforme apontado no Quadro X, como referências, respectivamente, de padrão mínimo e de monitoramento da qualidade da educação pública, em caso inédito de constitucionalização de mecanismos educacionais criados pela própria sociedade civil. Assim, demonstra-se o permanente comprometimento de grupos e representantes políticos pela organização de padrões mínimos que assegurem a qualidade e a equidade da educação previstas na CF-1988, ratificadas na LDBEN, determinadas no PNE e asseguradas por meio do novo Fundeb, conforme demonstrado no Quadro IX.

Contudo, a implementação do CAQ enfrenta diversos desafios relacionados a regulamentações pendentes que ainda assinalam disputas na arena política, marcadas pelo desígnio de descaracterizar a legislação vigente, como (1) o interesse do mercado financeiro sobre o Fundeb, exercendo pressão pela abertura da possibilidade de que o setor privado bancário atue na operacionalização dos seus recursos; (2) a tentativa de definir critérios exclusivos de desempenho em testes de aprendizagem de larga escala e fluxo educacional para o recebimento de recursos de complementação para redes de ensino com “melhoria da aprendizagem” e “redução das desigualdades”; (3) o empenho em dilatar o entendimento sobre “profissionais da educação básica”, possibilitando ao pessoal de outra área, lotado em alguma escola pública, ser pago com a rubrica do Fundeb para remuneração e (4) a aprovação de parecer e portarias nos governos Temer e Bolsonaro que (a) atacam o processo de gestão democrática e participação social, excluindo a Campanha do colegiado de implementação do CAQ, (b) retiram o mecanismo das atribuições do Comitê Permanente de Avaliação de Custos na Educação Básica (CPACEB) e desconfiguram o grupo, retirando a participação da sociedade civil e concentrando as decisões no Executivo Federal, e (c) trazem perspectivas de avaliação em larga escala que não se relacionam com o conceito de qualidade social e de insumos do CAQ.

A compreensão de que a qualidade educacional pode ser alcançada por meio da militarização das escolas, desconfigurando o direito social à educação, é reconhecida na administração estadual responsável pela rede de colégios militares em que este pesquisador atua. Em dezembro de 2024, foi sancionada a lei que criou cargos para incrementar unidades do colégio da polícia militar, retirando-os das carreiras dos profissionais de educação básica. Por meio da normativa, foram criados 1.675 cargos de auxiliar administrativo, 3.401 cargos de professor de educação básica e 324 cargos de especialista em educação básica, além de trinta cargos de provimento em comissão de diretor de escola, todos pertencentes à estrutura da

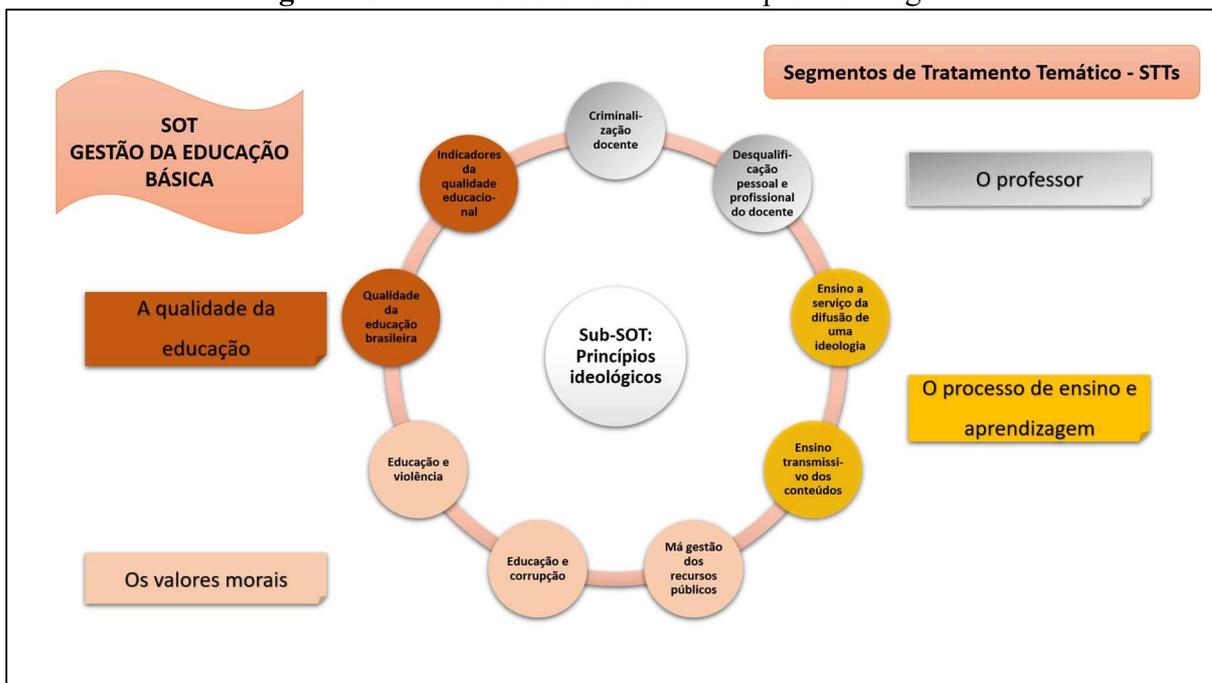
polícia militar, para atender a trinta novas unidades da rede a serem instaladas no estado. A norma definiu ainda que a rede deve adotar regime disciplinar alinhado com a carreira militar e que terão prioridade na destinação de vagas dependentes de militares e servidores da polícia militar, netos de militares e candidatos aprovados em seleção. Também foi concedida a autorização para que a rede celebre parcerias com órgãos públicos ou privados e que realize a cobrança dos materiais didáticos utilizados pelos estudantes, com vistas à melhoria do ensino. Instaura-se, assim, um novo modelo de militarização das escolas, assentado na legalidade jurídica de extinção e criação de cargos públicos na administração pública, referendada pelo legislativo. Não difere dos outros modelos, porém, o caráter excludente da expansão da rede: conta com reserva de vagas, admissão por seleção e cobrança de materiais didáticos, o que auxilia no aumento da “qualidade” aferida exclusivamente em avaliações de larga escala.

Essa manobra do governo se sustenta na mesma base ideológica acerca da qualidade educacional percebida no “Projeto de Nação”. Amparada somente em avaliações de larga escala, a ineficiência do Estado na garantia de uma educação de qualidade é atestada e, com isso, justifica-se uma intervenção gerencial nas escolas, operada por duas frentes de ação: (1) a dos militares, que, sob a égide da disciplina e da hierarquia, garante que sejam forjados corpos e mentes dóceis e obedientes que sirvam à manutenção da ordem neoliberal e (2) a do mercado, que atua na preparação dos estudantes para testes padronizados e na formação de mão de obra qualificada para atender às próprias demandas do mercado. Assim, sela-se o acordo com o capital, que antecede e impede a garantia de direitos sociais, promovendo a “necessária” manutenção das desigualdades sociais e econômicas no país.

Portanto, ao final da seção que abordou os Sub-SOTs “Princípios ideológicos”, ou seja, a base sobre a qual se sustentam as propostas do “Projeto de Nação” para a educação do país, evidencia-se que o discurso sobre educação se vincula a diferentes espaços, atores e processos formativos, bem como à trajetória histórico-cultural e à nação que se almeja. Trata-se de um discurso em disputa que visa ao estabelecimento de diretrizes e bases para o sistema nacional, indicando o horizonte jurídico-normativo em que a educação se efetiva ou não como direito social. Além disso, apenas a existência dos dispositivos legais não garante a efetividade do direito social à educação, a exemplo de diversas metas do PNE que ainda não foram cumpridas, às vésperas do encerramento de sua vigência já prorrogada. Ainda assim, esses direitos estão positivados e, quando postos em relação ao discurso produzido pelo texto em análise, corroboram a ideia de que os princípios ideológicos que sustentam o “Projeto de Nação” impactam e comprometem a democratização e a efetividade do direito à educação.

Tem-se, então, o arranjo temático no âmbito do Sub-SOT Princípios ideológicos sintetizado pela figura que segue.

**Figura 13** – Síntese do Sub-SOT Princípios ideológicos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

As próximas seções apreciam os Sub-SOTs que se desdobram das ideias organizadas nesta seção, formados por segmentos textuais que trazem propostas atravessadas pelos STTs etiquetados e debatidos até aqui.

## 6.2 SUB-SOT GESTÃO DO SISTEMA ESCOLAR E DA ESCOLA

O livro “Teoria e Prática do Coletivismo Oligarca”, escrito pelo “inimigo” Goldstein e proibido em Oceania, enfim, chegou às mãos de Winston. Até aquele momento, rumores davam conta de que Goldstein comandava um vasto exército sombrio de conspiradores dedicados à queda do Estado e que, além disso, havia escrito um livro terrível, uma antologia de heresias, que circulava clandestinamente. Porém, o assunto era evitado e nenhum membro do Partido confirmava, embora não passasse um dia sem que a Polícia do Pensamento desmascarasse algum espião ou sabotador que agisse seduzido pelas ideias de Goldstein. O livro abordava a natureza da sociedade em que viviam, analisando o sistema de controle implantado pelo Partido, a fim de criar estratégias para destruí-lo. Ler o livro era o requisito para a vinculação direta à

Irmandade e uma forma de tirar as pessoas da escuridão em que viviam, recebendo ordens e as obedecendo sem saber por qual razão.

Na obra, Goldstein explica que todos os membros do Partido vivem, desde o nascimento até a morte, sob os olhos da Polícia do Pensamento. Mesmo quando está sozinho, não pode nunca ter certeza de estar realmente sozinho. Dormindo ou acordado, trabalhando ou descansando, no banho ou na cama, em qualquer lugar que esteja, pode ser inspecionado sem aviso e sem saber que está sendo inspecionado. Suas amizades, os períodos de relaxamento, o comportamento em relação à esposa e aos filhos, a expressão de seu rosto quando está sozinho, as palavras que balbucia dormindo, até os movimentos característicos do seu corpo, tudo é zelosamente escrutinado. Nada que ele faz é indiferente. Ele não tem liberdade de escolha em nenhum sentido.

Por outro lado, suas ações não são reguladas por lei ou por qualquer código de comportamento formulado. Não existem leis na Oceania. Muitas das convicções e atitudes exigidas da população não são claramente explicadas, e não poderiam ser explicadas sem desnudar as contradições inerentes à ideologia predominante. De todo modo, um elaborado treinamento mental, aplicado na infância e envolvendo as palavras da novilíngua “crimeparar” (o primeiro e mais simples estágio da disciplina, estanca, como que por instinto, qualquer pensamento perigoso), “pretobranco” (capacidade de acreditar, quando a disciplina do Partido exigir, que preto é branco, esquecendo que já acreditou no contrário) e “duplipensar” (controle da realidade), torna-o indisposto e incapaz de pensar muito profundamente sobre qualquer questão, salvaguardando, assim, a infalibilidade do Partido.

O Partido produz um sistema de pensamento, calcado na contradição, em que condições antagônicas podem existir simultaneamente. Sobre essa base intelectual, o seu domínio se sustenta e ele governa e permanece governando pela capacidade de deslocar o sentido da realidade. Ele rejeita e vilipendia todos os princípios defendidos pelo sistema vigente em nome do próprio sistema. Preconiza o desprezo pela classe trabalhadora, enquanto veste os seus membros com um uniforme característico dos trabalhadores braçais, adotado exatamente por essa referência. A manutenção permanente do poder, por meio de grande esforço, minuciosamente planejado, garante o triunfo do objetivo do Partido: impedir que se estabeleça a igualdade humana.

Em perfeita harmonia com a literatura orwelliana, o “Projeto de Nação” articula um sistema, sobretudo para a área da educação do país, que, por um lado, se assenta na ideia do “treinamento mental” do Partido, capaz de garantir a aceitação das contradições que surgem na intenção do programa de amparar a ideologia neoliberal, como a responsabilidade da aplicação

da doutrina político-econômica na degradação das condições de vida e de trabalho da população. Por outro lado, capitaliza a própria escola e, por conseguinte, o direito à educação, possibilitando uma intervenção direta dos princípios desiguais da economia capitalista e da sociedade de classes na escola.

O discurso em defesa desses propósitos se revela por meio do Sub-SOT “Gestão do sistema escolar e da escola”, em torno do qual se reúnem os segmentos do texto que tratam temas de competência mantenedora das escolas, como a provisão de recursos financeiros e materiais e sua gerência administrativa, tanto na esfera do conjunto de escolas que forma o sistema quanto na unidade escolar, envolvendo planejamento, organização, execução e controle de atividades, que se articulam na consecução da dominação, ideológica e pragmática, do capital sobre a educação escolar. A abordagem desse Sub-SOT se dispõe em duas subseções, que rotulam, respectivamente, STTs ligados à gestão macroestrutural do sistema de educação e microestrutural da unidade escolar.

### 6.2.1 A gestão do sistema escolar

Tomam-se, nesta subseção, os segmentos textuais que indicam a organização do sistema educacional em torno de objetivos comuns. Por meio da análise de excertos que utilizam expressões como “sistema de ensino”, “sistema educacional” ou “sistema de educação”, ou ainda que inferem essa circunscrição, são formulados STTs que dizem sobre o estabelecimento de diretrizes comuns para o sistema de educação formal do país. Dessa forma, reconhece-se nos discursos produzidos pelos segmentos que seguem uma agenda de formulação de políticas públicas para a educação, ou seja, ações e decisões a serem tomadas pelo governo a fim de orientar e regular o sistema de ensino brasileiro. O STT “Ideologização da gestão do sistema escolar e da escola” aborda a ação sobre a contenção e disciplinarização das mentes da comunidade escolar, vetor de orientação fundamental dos demais STTs.

**Quadro XI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Ideologização da gestão do sistema escolar e da escola

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Ideologização da gestão do sistema escolar e da escola	A. “É possível afirmar, porém, que diversos segmentos da sociedade brasileira souberam se posicionar, de modo a elevar a capacidade do País para enfrentar os desafios do jogo do poder - nacional e internacional. Assim é que, nas últimas duas décadas,	<b>Constituição Federal</b> <b>Art. 205:</b> 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

			<p>manifestações de grande porte tiveram, como ator coletivo, significativa parcela do povo que hoje se identifica como conservador e liberal, pressionando por mudanças estruturais no sistema de educação e no sistema político, em um processo que culminou com o despontar de novas lideranças” (Relatório de Conjuntura, p. 12).</p> <p><b>B.</b> “[...] há tempos uma parcela de nossas crianças e adolescentes sofria com a ideologização do sistema educacional [...]” (Relatório de Conjuntura, p. 19).</p> <p><b>C.</b> “1. Aperfeiçoar o sistema de ensino por meio do fortalecimento do sentimento cívico, da cidadania e dos valores morais e éticos, bem como da qualidade da aprendizagem” (Diretrizes do tema O Futuro da Democracia no Ocidente, p. 32).</p> <p><b>D.</b> “4. O poder de ideologias radicais, utópicas e liberticidas, particularmente nos Sistemas de Ensino e Cultura, cujo discurso se ampara na relativização dos valores morais, da ética, da justiça e do exercício da liberdade com responsabilidade, pois não é um valor absoluto do cidadão, mas sim relativo, haja vista ser limitado pela liberdade do próximo” (Óbices do tema Corrupção no Brasil, p. 45).</p>	<p>cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; <b>IV</b> - respeito à liberdade e apreço à tolerância.</p> <p><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 53:</b> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].</p> <p><b>Art. 58:</b> No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em diálogo com os STTs discutidos na seção 6.1, responsáveis por organizar as bases ideológicas gerais do “Projeto de Nação” acerca da educação brasileira, este STT entretece os elementos escrutinados na seção anterior a fim de compor o discurso ideológico que concebe, precisamente, o sistema de ensino brasileiro. As propostas concretas que se desdobram nos STTs que completam esta seção se assentam, portanto, na visão de mundo percebida no tratamento dado ao tema nos segmentos apresentados no Quadro XI, que aponta para “parcela de nossas crianças e adolescentes sofr[endo] com a ideologização do sistema educacional” (segmento B), tomado pelo “poder de ideologias radicais, utópicas e liberticidas, [...] cujo discurso se ampara na relativização dos valores morais, da ética, da justiça e do exercício da liberdade com responsabilidade” (segmento D).

Diante desse contexto, o “Projeto de Nação” especula que “segmentos da sociedade brasileira souberam se posicionar, de modo a elevar a capacidade do País para enfrentar os desafios do jogo do poder - nacional e internacional”, por meio de constantes e grandiosas manifestações populares, de base conservadora e liberal, que pressionaram “por mudanças estruturais no sistema de educação” (segmento A). Assim, por meio do apelo popular, promove-se o aperfeiçoamento do sistema ensino, que passa a operar o “fortalecimento do sentimento cívico, da cidadania e dos valores morais e éticos, bem como da qualidade da aprendizagem” (segmento C).

Forma-se, dessa maneira, a ideia de que uma ideologia perversa antagoniza com outra proba, que, para vigorar sobre os vis valores da primeira, depende da intervenção de guardiões da ordem social, que se apresentam para essa missão após serem convocados pelo clamor de parte da população. Reconhecem-se nos trechos os mesmos contornos de discursos que abonam o golpe de 1964 e o golpe tentado de 2022/2023, contexto de produção do documento, evidenciando o protagonismo de militares na sugerida intervenção no sistema de ensino do país. Germano verifica esse discurso sobre a educação na ditadura militar brasileira e aponta suas consequências, passíveis de serem verificadas contemporaneamente nas escolas geridas por militares:

ao lado do discurso salvacionista, aparece o seu complemento, a desqualificação ou mesmo a eliminação da alteridade. O outro é desprovido de qualquer valor porque é subversivo e, por isso, deve ser silenciado, reprimido, banido do espaço público. Isso fica muito evidente na área da educação [...] porque diz respeito à formação das almas (2008, 321-322).

Assim, o sistema de ensino assume um caráter opressivo, no qual condutas e comportamentos identificados como ideologicamente perniciosos devem ser banidos. O

ordenamento dessa reforma educacional do país, baseado na confrontação entre ideologias aceitas e ideologias repelidas, sugere que a distinção desses valores se dê por meio de parâmetro que considera a interseção de ideais conservadores e liberais, defendidos por grande parcela da população brasileira (A). Ainda que, inicialmente, reconheça-se uma proposição contraditória nesse pensamento, que poderia compor o *slogan* do Partido, na obra 1984, as matrizes ideológicas conservadora e liberal, afora as diferenças que as separam, convergem para um ponto em comum: a negação da igualdade. Logo, ambas as racionalidades prescindem dos princípios democráticos e do Estado de bem-estar social, atuando na desconstrução de mecanismos de proteção social estatais.

Segundo Almeida (2018), a ideologia neoconservadora pode ser compreendida de variadas formas, dados os diversos matizes que possui. Inicialmente, importa distinguir o conservadorismo “clássico” do neoconservadorismo, surgido em reação às transformações socioeconômicas da primeira metade do século XX. Surgida no século XVIII, a ideologia conservadora defendia essencialmente valores e instituições tradicionais, como a monarquia e a religião cristã, ante a ameaça trazida pelas revoluções liberais. Com o surgimento da sociedade industrial no século XIX, conferiu-se ao conservadorismo um caráter de oposição ao racionalismo e ao cientificismo. Além disso, as reivindicações por democracia foram tidas como uma ameaça à vida tradicional e hierarquizada.

O neoconservadorismo, por sua vez, tem suas bases na crise econômica que atingiu o capitalismo no final dos anos 1960. Ele se estruturou como resposta ao intervencionismo estatal, à contracultura e à nova esquerda, fenômenos ligados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista. Por esse ponto de vista, a crise econômica era entendida como de fundamento moral, originada do desprezo pelos valores tradicionais que orientaram a sociedade desde os primórdios da civilização, tendo sido motivada pela tentativa de se alcançar um igualitarismo artificial. Logo, para a ideologia neoconservadora,

a ruptura com as bases que permitiram a consolidação da sociedade ocidental fez com que fossem apagadas as diferenças naturais existentes entre os indivíduos. Diferenças de classe, entre os sexos e até mesmo as raciais sempre fizeram parte da ordem social; abandonar essas diferenças em prol de uma ilusória “sociedade sem classes” levaria a uma degradação cultural sem precedentes. A prova disso estaria, segundo o pensamento neoconservador, na “infestação” de *hippies*, sindicalistas, estudantes, comunistas, negros e feministas, grupos que ganharam força em razão da permissividade e do assistencialismo estatal. Assim, a pauta neoconservadora é basicamente a de restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa (Almeida, 2018, p. 28).

Sendo assim, o entendimento do que seja um “sujeito de direito” se desloca do respeito à dignidade humana e da assistência às necessidades materiais para a condição de liberdade e igualdade na relação mercantil. O Estado passa a ser, na perspectiva neoconservadora, o poder político garantidor e protetor da condição de equivalência geral do dinheiro e da propriedade das mercadorias, mantendo a ordem social por meio do uso da força ou pela criação de consensos ideológicos acerca desse funcionamento da sociedade. Portanto, ambas as correntes de pensamento,

por caminhos diferentes, [...] conduzem a um mesmo ponto: muito além da retórica anticomunista comum a conservadores e liberais, e que não à toa persiste mesmo após a queda do Muro de Berlim, a desintegração da União Soviética e a conversão do regime chinês ao capitalismo, o que se destaca na propalada expressão *conservador nos costumes e liberal na economia* é que por ambos os termos ela remete a uma vigorosa negação da democracia (Dombrowski, 2020, p. 233).

Ao reconhecer que a sustentação do sistema de ensino projetado pelo documento é conservadora e liberal, assume-se que a escola deve atuar em defesa da sociabilidade capitalista, promovendo o esvaziamento crítico-reflexivo da educação e o fortalecimento da compreensão mercadológica, naturalizando as relações de exploração e conservando as desigualdades raciais, de gênero e econômicas. A escola almejada se fundamenta na expressão das ideias de dominação de classes, por meio da aquiescência de uma ideologia amparada no rebaixamento das condições de vida e na desumanidade, garantindo, com o apoio das instituições de repressão do Estado, que o sistema de ensino acolha virulento discurso contra minorias, de intolerância e de hiperindividualismo. Dessa maneira, o “Projeto de Nação” vislumbra o sistema escolar como potente instrumento de acomodação e difusão do projeto neoliberal, agenciando a aceitação do progressivo enfraquecimento da democracia, resultante de políticas de austeridade e de retirada de direitos sociais das classes trabalhadoras. Esse projeto de dominação através do sistema de ensino coaduna com a explicação de Marx e Engels, segundo a qual

os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Ressalta-se que a análise dos STTs referentes ao Sub-SOT “Gestão do sistema escolar e da escola” atestam que a intervenção violenta e ilegal sobre a educação, que busca dominar para conservar as formas sociais, não está relacionada aos matizes ideológicos da política partidária, que, inclusive, apresentam-se cada vez mais fluidos. As propostas coexistem como intenção ou experiência tanto em governos progressistas quanto de extrema direita, revelando sua natureza imanente à ordem capitalista. De acordo com Almeida (2018), a diferença entre governos na adoção da violência de Estado para a manutenção do controle ideológico necessário à conservação das formas sociais se dá exclusivamente na sua disposição em revelar uma face mais ou menos democrática. Assim, governos que são mais afeitos à democracia, agem episodicamente, intervindo sobre ameaças pontuais, enquanto governos que a menosprezam, adotam a violência como procedimento padrão de manutenção da ordem.

Por fim, acerca da menção a “mudanças estruturais no sistema de educação” (A), que permitiriam o seu aperfeiçoamento (C) e o “despontar de novas lideranças” (A), embora possa parecer, não se trata de discurso revolucionário ou falso, que intentaria apenas o impacto de sua aparência progressista. Ao contrário, o discurso assimila ideias progressistas que são tomadas pela reestruturação neoliberal. A sociedade do capital busca legitimação em uma representação ideal distorcida que opera na subjetividade, conformando os seres sociais à sua dinâmica de funcionamento. Konder (2002, p. 31) defende a acepção de Marx de que “a ideia de uma construção teórica distorcida, porém ligada a uma situação histórica ensejadora de distorção, é, [...] desde o primeiro momento da sua articulação original, uma ideia que vincula a ideologia à alienação”. Logo, o documento produz um discurso ideológico que elabora uma realidade ideal num contexto de conflito social. Ao atuar sobre o conflito no cotidiano escolar, auxilia, por meio de generalizações, a reconhecer e enfrentar a “ideologização” que impede a nação vislumbrada pelo “Projeto de Nação”, convertendo-se em instrumento de luta social em dada circunstância histórica de interesses que se antagonizam, ou seja, interesses de classes (Lukács, 2013).

A rede de colégios militares estaduais em que este pesquisador é servidor está organizada em sistema de ensino orientado ideologicamente pelas mesmas bases apresentadas nos segmentos que formam este STT, revelando a sua face antidemocrática. Além disso, essa organização, por seu caráter discricionário, não se apresenta acomodada, estável, sendo constantemente radicalizada: todo e qualquer evento escolar é escrutinado pelo comandante da unidade, que define o encaminhamento a ser dado às situações. Dessa forma, o alicerce conservador-liberal se apresenta, por exemplo, na proibição da formação de casais do mesmo sexo em apresentações de danças, como na tradicional festa junina promovida pela instituição;

na censura de músicas “mundanas” escolhidas pelos formandos do ensino médio para a cerimônia de recebimento do diploma; na entrega de todo o processo de ensino e aprendizagem à iniciativa privada, que define um currículo pautado em extensa quantidade de conteúdos e treinamento para provas e que retira totalmente a autonomia do professor; nas constantes exclusões de alunos e professores que não se “adequam” às regras da instituição; no convênio que oferece mais de cinquenta bolsas estudantis para intercâmbio no *New Mexico Military Institute*<sup>76</sup>, localizado na cidade de Roswell, no estado do Novo México, Estados Unidos, a fim de promover “uma formação acadêmica e cultural de excelência” aos estudantes selecionados.

Tem-se, portanto, que os princípios ideológicos orientadores da gestão do sistema escolar e da escola no “Projeto de Nação” se opõem ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e a qualificando para o trabalho, direito garantido pela CF-1988 e integrado à LDBEN e ao ECA. O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas na educação, ao oportunizar a relação do estudante com visões de mundo diversas, amplia o universo ideológico e desenvolve sua visão crítica, abrindo caminho para a revisão de paradigmas e conceitos na perspectiva da transformação social que o documento anseia conter. Dessa forma, o conceito de liberdade que respalda as normativas legais apresentadas no Quadro XI – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; promoção dos valores da liberdade e do respeito à liberdade e apreço à tolerância; garantia da liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura – contrasta com a ótica neoliberal da busca por interesses individuais ou econômicos, apontando para a capacidade de agir e pensar de forma autônoma, com base em valores e princípios que promovam o bem-estar social e a justiça.

---

<sup>76</sup> Segundo o site da instituição (<https://www.nmmi.edu/>), ela oferta ensino secundário e pós-secundário, é reconhecida mundialmente e apresenta excelência acadêmica em liderança e em desenvolvimento físico, com um ambiente estruturado para capacitar os alunos a prosperarem em um mundo dinâmico. Sua missão é educar, treinar e preparar jovens para serem líderes de caráter intransigente e capazes de enfrentar demandas físicas desafiadoras. Em uma aba de perguntas e respostas, chamam a atenção, pela orientação excludente, questões que abordam o perfil dos estudantes admitidos pela instituição: (1) “Tenho um(a) filho(a) problemático(a) ou em situação de risco. Ele(a) pode participar do NMMI? O Instituto Militar do Novo México é [...] dedicado a educar, treinar e preparar jovens homens e mulheres para se tornarem líderes. O NMMI não foi projetado especificamente como um programa terapêutico ou de reabilitação para jovens problemáticos ou em situação de risco [...]” (2) “Meu(minha) filho(a) tem uma necessidade especial. O NMMI poderá acomodá-lo(a)? Devido à natureza única do NMMI, não podemos atender à maioria das necessidades especiais [...]. Todos os cadetes são obrigados a participar de determinadas atividades físicas (por exemplo, marchar em formação de desfile com rifle, correr a pista de obstáculos, exercícios de ordem unida e atletismo intramuros), todos considerados essenciais às tradições de uma escola militar e ao desenvolvimento de habilidades individuais de liderança e um senso de camaradagem como membro do Corpo de Cadetes. Se seu filho(a) tiver uma necessidade especial, informe isso ao seu Conselheiro de Matrícula Global designado durante o processo de Admissão e poderemos ajudá-lo(a) a determinar se o NMMI pode acomodar seu filho(a) razoavelmente e se o NMMI é uma opção certa para ele(a).”.

Os próximos STTs são reconhecidos através de segmentos textuais que abordam ações concretas que se guiam pelos princípios apresentados no STT “Ideologização da gestão do sistema escolar e da escola”, a fim de transformar as escolas em instrumentos de legitimação do discurso neoconservador e liberal. O STT “Controle da atividade política de cunho corporativo” aborda a proposta de refreamento da organização política dos profissionais da educação.

**Quadro XII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Controle da atividade política de cunho corporativo

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Controle da atividade política de cunho corporativo	“9. Implementar Políticas Públicas para limitar a ingerência do corporativismo sindical, no que comprometa o cumprimento das atribuições legais do Sistema de Ensino” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 8º:</b> É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte: <b>I</b> - a lei não poderá exigir autorização do Estado para a fundação de sindicato, ressalvado o registro no órgão competente, vedadas ao Poder Público a interferência e a intervenção na organização sindical; <b>III</b> - ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao sugerir a implementação de políticas públicas que limitem “a ingerência do corporativismo sindical”, pois ela compromete “o cumprimento das atribuições legais do Sistema de Ensino”, o “Projeto de Nação” intenta, na esteira da cassação de direitos, retirar um direito dos profissionais da educação que, por óbvio, afeta o direito social à educação. Ao atuarem em defesa de garantias legais que o projeto obstinadamente viola, os sindicatos também são criminalizados, a fim de que sejam reprimidos. Os profissionais da educação experimentarão, dessa forma, toda a degradação das condições de trabalho pressuposta no sistema que se apresenta – assédio e violência, interferência externa na atuação, censura, baixos salários, sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura adequada -, sem a possibilidade de organização coletiva, que forma politicamente os educadores e os habilita a lutarem pela valorização de suas profissões. A proposta fere a CF-1988 em sua garantia de livre associação profissional ou sindical em defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, sem que ocorra interferência do poder público nessa organização.

Marx, em 1866, já abordava o embate dos sindicatos contra o capital, que contemporaneamente se apresenta como empecilho para a implementação do sistema de educação do “Projeto de Nação”. Em resolução apresentada no Congresso da Primeira Internacional<sup>77</sup>, em Genebra, sobre “o passado, presente e futuro dos sindicatos”, ele sustentou que

o capital é poder social concentrado, enquanto que o proletariado dispõe unicamente de sua força de trabalho. O ajuste entre o capital e o trabalho não pode, pois, apoiar-se em condições legítimas. Sofre da mesma desproporção o próprio sentido de justiça de uma sociedade que coloca a posse dos meios materiais de vida e de produção de um lado, e a força produtiva vivente, de outro. A única força social do lado do proletário, é a sua massa. Mas a força da massa dissolve-se quando há desunião. A separação entre os proletários é o produto e o resultado da inevitável concorrência entre eles próprios. Os sindicatos nascem precisamente do impulso espontâneo dos operários, tendendo a eliminar, ou pelo menos reduzir esta concorrência, a fim de que possam conseguir, nos contratos, condições que os coloquem um pouco acima da situação de simples escravos (Losovsky, 1989, p. 6).

Assim, os sindicatos ligados aos profissionais da educação desempenham imprescindível papel na luta pela garantia de um ambiente de trabalho digno, que reflita a importância de suas funções na efetivação do direito à educação. O controle sobre os sindicatos representa ataque à negociação coletiva, à representatividade, à formação e capacitação e, sobretudo, à mobilização política que organiza movimentos de resistência contra medidas governamentais que possam impactar negativamente a educação, tão evidentemente reconhecíveis no “Projeto de Nação”, que motivam providência que se antecipa à inevitável resistência renunciada. Na tentativa de criminalizar os sindicatos, o texto recorre ao conceito de “corporativismo”, que pode ser definido como

doutrina que propugna a organização da coletividade baseada na associação representativa dos interesses e das atividades profissionais (corporações). Propõe, graças à solidariedade orgânica dos interesses concretos e às fórmulas de colaboração que daí podem derivar, a remoção ou neutralização dos elementos de conflito: a concorrência no plano econômico, a luta de classes no plano social, as diferenças ideológicas no plano político (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 1998, p. 287).

---

<sup>77</sup> Em 1864, em Londres, foi fundada a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), posteriormente conhecida como Primeira Internacional. Marx e Engels foram os principais dirigentes dessa organização, que buscou reunir diferentes tendências do movimento operário internacional.

Na ciência política, o debate sobre o corporativismo no sindicalismo é variado, apontando para arranjos políticos nos quais os interesses de grandes coletivos são considerados por meio de pactos entre o capital e setores específicos do trabalho. Em esforço para desqualificar os sindicatos da área educacional, o segmento assume, de maneira limitada, “corporativismo sindical” como o desprezível interesse preeminente por ganhos materiais dos profissionais da educação, contrapondo-se à imagem social do magistério, formada não só coletivamente, mas também no interior da carreira e profissão docente (Nóvoa, 1991), que constitui educadores como pouco profissionais, orientados por vocação, dom ou amor em ensinar, associados à abnegação e ao sacerdócio. O senso comum que perpassa a visão sobre os profissionais da educação é tomado para esvaziar as principais pautas sindicais, atestando mesmo a inutilidade dos sindicatos da educação, e garantir que se cumpra, sem resistências, o projeto de desmonte da área configurado no “Projeto de Nação”.

O “Projeto de Nação”, ao franquear a relação entre mercado capitalista e Estado e rechaçar o corporativismo que possa favorecer profissionais da educação, admite um modelo corporativista neoliberal, marcado pelas diversificadas transações entre poder público e mercado financeiro, que estabelecem o Estado, os empresários e os sindicatos como protagonistas organizados desses processos econômico-comerciais (Bobbio, Matteucci e Pasquino, 1998). Nessa negociação, em que a educação é convertida em bem comerciável, o acordo entre o interesse por uma gestão colegiada do sistema e a renúncia de decisões unilaterais que possam desestabilizá-lo é rompido. O segmento textual indica a centralização dos interesses empresariais no sistema de educação do país, retrocedendo no controle democrático do direito social ao abdicar da intermediação do Estado e dos sindicatos. A transação econômica planejada por esse modelo corporativista neoliberal e aplicada ao sistema educacional brasileiro favorece o mercado em detrimento dos demais grupos sociais, indicando a instituição de um sindicalismo de caráter meramente recreativo e incondicionalmente submisso aos interesses do capital.

A experiência deste pesquisador em contexto de uma rede militar de educação corrobora a ideia de subordinação da escola pública ao mercado financeiro, passando pela desmobilização do corpo de educadores como categoria. Os profissionais civis da equipe pedagógica da rede não possuem representatividade sindical. Como os colégios são considerados batalhões militares, seus comandos alegam que a presença de sindicato é proibida no espaço, já que é constitucionalmente vedada a sindicalização aos militares. Por outro lado, os sindicatos de profissionais da educação, municipais e estaduais, por meio de seus setores jurídicos, atestam a ilegalidade da argumentação, embora não atendam à solicitação de representação do grupo,

demonstrando evidente desânimo em encampar lutas políticas com entidade violenta, autoritária e alheia às questões da educação. Assim, o arbítrio militar permeia a tensa relação com os professores, construída com base em constrangimentos, ameaças e punições, e pode ser percebido em decisões como o desconto do dia de trabalho em paralisações e/ou greves nacionais e a determinação de dia letivo no feriado nacional de sete de setembro, a fim de obrigar a participação em desfile cívico-militar.

A rede de ensino, a partir do convênio com sistema privado de educação, potencializou a exploração do trabalho docente, que passou a contar com duas racionalidades burocráticas sobrepostas: a militar e a empresarial. A carga excessiva de trabalho em um ambiente de constante monitoramento repressivo impõe o adoecimento aos professores, que têm sua demanda laboral aumentada constantemente, enquanto assistem a formações motivacionais de *coachs* que, servindo à dominação infraestrutural do sistema no campo discursivo, atuam na normalização da exploração docente. O medo compelido pela presença truculenta de policiais na escola torna a maior parte do grupo silenciosa e obediente. Ainda assim, um pequeno grupo combativo se articulou entre unidades da rede e, após frustradas as tentativas de sindicalização, decidiu refundar, em 2022, uma associação de professores e especialistas da rede, criada no início da década de 1990 e, alguns anos depois, abandonada juridicamente. A associação luta para reverter a baixa adesão dos profissionais e resistir ao descaso da corporação militar, que insiste em não reconhecer como entidade representativa dos profissionais da educação da rede. Por intermédio da associação, alguns avanços em direção aos interesses docentes foram observados, ainda que movimentos de resistência na rede, por vezes, desencadeiem rebotes ainda mais autoritários e radicais que de costume.

O próximo STT analisa segmentos que tratam de questões esparsas acerca aplicação de recursos financeiros no sistema educacional brasileiro. Por meio dos trechos recolhidos, é possível verificar como o “Projeto de Nação” concebe o financiamento da educação e as suas prioridades de investimento a fim de assegurar o direito à educação aos brasileiros.

**Quadro XIII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Aplicação de recursos financeiros

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Aplicação de recursos financeiros	A. “5. Acelerar programas de desestatização e ampliar investimentos em Educação, Saneamento, Saúde e Ciência, Tecnologia e Inovação” (Diretrizes do tema Modelo de Desenvolvimento Econômico do	<b>Constituição Federal</b> <b>Art. 212:</b> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos,

			<p>Brasil pós Pandemia SARS-CoV-2, p. 49).</p> <p><b>B.</b> “Em 2035, o agronegócio é um relevante ator em participação no PIB nacional, como resultado de forte e consistente crescimento dos últimos 15 anos. Uma parte dos resultados nele auferidos são investidos em setores como educação, CT&amp;I e em diversos segmentos da indústria, inclusive naquela inserida no próprio agronegócio” (Mini Cenário Foco do tema O Agronegócio no PIB Brasileiro, p. 56).</p> <p><b>C.</b> “4. Aperfeiçoar a gestão dos recursos destinados ao sistema de ensino” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>D.</b> “12. Garantir os recursos necessários aos PROERDs (Programas de Educação para Resistência as Drogas) das PMs, para o cumprimento das metas estabelecidas em relação ao público-alvo” (Diretrizes do tema Situação da Segurança Pública no Brasil, p. 93).</p>	<p>compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p><b>Art. 212-A:</b> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do Art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições. <b>I</b> - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil.</p> <p style="text-align: center;"><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 68:</b> Serão recursos públicos destinados à educação os originários de: <b>I</b> - receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; <b>II</b> - receita de transferências constitucionais e outras transferências; <b>III</b> - receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; <b>IV</b> - receita de incentivos fiscais; <b>V</b> - outros recursos previstos em lei.</p> <p><b>Art. 69:</b> A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.</p> <p><b>Art. 70:</b> Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à</p>
--	--	--	--	--

				<p>consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis [...].</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 20:</b> Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os trechos que abordam o financiamento da educação dizem sobre “aperfeiçoar a gestão dos recursos destinados ao sistema de ensino” (segmento C), apontando alguns caminhos para isso, como “acelerar programas de desestatização [a fim d]e ampliar investimentos” na área (segmento A), “garantir os recursos necessários aos PROERDs (Programas de Educação para Resistência as Drogas) das PMs, para o cumprimento das metas estabelecidas em relação ao público-alvo” (segmento D) e receber investimentos do agronegócio, “relevante ator em participação no PIB nacional” (segmento B). Evidentemente, a abordagem acerca do financiamento da educação é rudimentar, desconsiderando as discussões empreendidas na construção do Fundeb, a fim de assegurar o que determina a CF-1988 e ratifica a LDBEN sobre a disponibilização de recursos para uma política pública permanente que visa à redução das desigualdades educacionais e a garantia do direito à educação de qualidade. O discurso produzido pelas breves menções recolhidas nos segmentos do Quadro XIII, entretanto, dão conta de traçar em linhas gerais a perspectiva do documento acerca dos recursos financeiros destinados à educação pública no Brasil.

O discurso sobre ampliação de investimento em educação acaba atravessado pelo discurso neoliberal ao sugerir, como um condicionante, a diminuição do tamanho do Estado por meio da alienação do controle de suas empresas, transferindo a execução de serviços e atividades da administração pública para a iniciativa privada. Embora não fique demonstrado expressamente o intuito de privatizar a educação básica pública do país, pode-se depreender essa finalidade no segmento A, uma vez que ele vincula a aceleração de “programas de desestatização”, de forma genérica, ao aumento de investimentos em áreas que,

prioritariamente, são escolhidas para transferência ao setor privado em situações de predominância do princípio liberal do Estado mínimo, como os dois primeiros direitos sociais citados no Art. 6º da CF-1988: a educação e a saúde.

A ideologia neoliberal das economias capitalistas tem tomado a administração pública e se afastado cada vez mais do ideal de um Estado de bem-estar social. A educação vem sendo enquadrada na ótica de outros bens e serviços, sendo integrada à lógica de funcionamento do mercado: escolas que passam a competir como empresas que se oferecem à livre escolha dos cidadãos, numa concorrência que gera um ciclo virtuoso, orientado pelo mercado, que expande o número de escolas e melhora a qualidade geral da educação. A efetivação de um desejado “livre mercado educacional” tem avançado no país por meio de diferentes arranjos adotados por governos estaduais e municipais, nos quais a educação pública “se subordina a setores privados – corporações, terceiro setor, igrejas, famílias etc. – explicitamente por meio da transferência de responsabilidades do Estado ou da flexibilização de regulamentações para atuação daqueles setores” (Adrião, 2022, p. 66).

De acordo com mapeamento das formas de privatização da educação básica elaborado por Adrião (2018, 2022), são três as dimensões identificadas: (1) privatização da oferta educacional, que reúne a oferta direta de escolas privadas, subsídio público ao setor e políticas ou incentivos à escolha parental (*vouchers*); (2) privatização da gestão da educação, que integra iniciativas de transferência direta ou indireta da gestão para organizações privadas, por meio de parcerias ou convênios e (3) privatização do currículo, que se dá pela transferência do planejamento, elaboração e implementação dos currículos das redes escolares e de quaisquer atividades pedagógicas ou formativas, dimensão em que se assenta a privatização empreendida na rede de ensino em que atua este pesquisador. A definição pela compra de currículo e pacote educacional de fundações empresariais, inicialmente, se deu de forma arbitrária, impondo a aquisição do material didático às famílias e reorientando todo o currículo e formação docente da rede por ato discricionário do comandante militar da rede. Porém, após sete anos de vigência nessas condições, conforme abordado no Quadro X, a instituição recebeu amparo político para a decisão, conseguindo incluir em lei ordinária estadual a autorização para celebrar parcerias com órgãos públicos ou privados e realizar a cobrança dos materiais didáticos utilizados pelos estudantes. Dessa forma, militares e grupo político representante da elite dirigente brasileira se unem em torno do discurso de aperfeiçoamento da “gestão dos recursos destinados ao sistema de ensino” (C) para, efetivamente, promoverem o aprisionamento do conhecimento.

Além disso, os segmentos recolhidos neste STT apontam para interesses corporativos alheios à discussão do financiamento da educação pública com o objetivo de garantir aos

cidadãos o direito social a uma ampla formação: a destinação de recursos ao Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência<sup>78</sup> e a participação do agronegócio em investimentos na educação. A menção ao Proerd no âmbito da discussão de recursos financeiros para a educação, reforça disputa relacionada ao alcance dos conceitos de “profissionais da educação” e de “manutenção e desenvolvimento do ensino” a que se destinam as receitas do Fundeb. A tentativa de alargar esses conceitos para abrigar a atuação de militares em escolas visa ao interesse de custear despesas que não atendem ao propósito de garantia de uma educação pública de qualidade, servindo, exclusivamente, à suplementação de salários da categoria e à implementação, manutenção e avanço de projetos de dominação e controle de mentes nas escolas brasileiras.

A citação do agronegócio em segmento que trata da aplicação de recursos financeiros na educação básica revela a adesão do “Projeto de Nação” a pautas ligadas ao capital financeiro internacional. Abrir espaço para que o agronegócio invista no sistema de ensino significa criar uma rede institucional com ampla capilaridade em que se organizem relações sociais de interesse da burguesia agrária do país. Assim, o agronegócio se acomoda aos ideais do projeto ao despontar “como palavra política unificadora de interesses das classes e grupos dominantes no campo e expressão do processo de construção da hegemonia e de renovação dos espaços de poder e de dominação” (Bruno, 2009, p. 114).

A disposição para a alocação de recursos financeiros do agronegócio na educação, principalmente se comparada ao amplo usufruto de políticas de desonerações fiscais pelo setor, não diz sobre seu comprometimento com a qualidade da educação pública do país, mas sim sobre um investimento na disseminação de ideias positivas acerca do agronegócio. Na tentativa de difundir o discurso da emergência de um novo e único modelo possível de produção no campo e de ocultar as relações exploratórias e predatórias inerentes à produção capitalista neoliberal, o setor já avança sobre a educação com programas como o “Agronegócio na Escola”,

---

<sup>78</sup> De acordo com o site do Ministério da Educação, o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd) foi criado em 1992, no Rio de Janeiro, com o objetivo de discutir as temáticas das drogas e da juventude, assuntos de interesse de pais, filhos e educadores. O modelo, que teve origem nos Estados Unidos, em 1983, é desenvolvido em mais de 58 países. Estudantes do quinto ano do ensino fundamental das redes pública e particular são os alvos do programa, que tem como lema “Manter nossas crianças longe das drogas”. O Proerd promove curso de quatro meses, ministrado por policiais militares voluntários, capacitados pedagogicamente, em parceria com pais, professores, estudantes e comunidades. Com ênfase na prevenção ao uso de drogas, as aulas mostram ao estudante como se manter longe de más companhias, a evitar a violência, a resistir às pressões diretas ou indiretas e a sempre acionar os pais ou responsáveis quando necessário.

oferecido, desde 2001, pela Associação Brasileira do Agronegócio<sup>79</sup>, já tendo alcançado 954 escolas em 24 estados da federação. O programa reconhece a educação como um caminho “para valorizar institucionalmente a imagem do agronegócio” (Associação, 2025), por meio de

metodologia própria, cujo diferencial é possibilitar aos professores e alunos a experiência de vivenciar a realidade do agro, por meio de palestras com especialistas; visitas em fazendas, instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, cooperativas, indústrias e agroindústrias. Como também são oferecidos materiais digitais, os professores têm à disposição um amplo conteúdo sobre o agro, que pode ser usado de forma interdisciplinar em salas de aula virtuais ou presenciais, contribuindo para a construção do saber baseado na realidade. Além disso são oferecidos concursos para estimular a criatividade e premiar alunos, professores e escolas (Associação, 2025, não paginado).

Concorrendo para a positivação da imagem do agronegócio no sistema de ensino idealizado pelo “Projeto de Nação”, o STT “Merenda escolar” analisa segmento que opera na disputa de sentidos travada no campo ideológico-discursivo acerca do processo que envolve as operações de produção e distribuição de suprimentos agrícolas.

**Quadro XIV** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Merenda escolar

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Merenda escolar	“14. Incentivar a produção de orgânicos no âmbito do Agronegócio Familiar para a elaboração da merenda escolar, em atendimento a programas de assistência à alimentação escolar” (Diretrizes do tema O Agronegócio no PIB Brasileiro, p. 56).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 208:</b> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: <b>VII</b> - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</p> <p><b>Lei N° 11.947, de 16 de junho de 2009</b></p>

<sup>79</sup> De acordo com o site da associação, ela foi criada em 1993 com o objetivo de estabelecer uma organização no processo de desenvolvimento sustentável, aproximando o agronegócio brasileiro e todos os seus *stakeholders* (partes interessadas e/ou afetadas pelas ações, decisões, produtos ou serviços do setor) da economia nacional e internacional. É a única associação que congrega todos os elos da cadeia, do campo à indústria, distribuição e serviços, sendo fundamental para o fortalecimento do sistema agroindustrial e das relações com o governo, iniciativa privada, entidades de classe e instituições de ensino. Possui mais de setenta associados e uma forte presença no calendário de eventos do agronegócio, oferecendo também palestras, entrevistas, debates, fóruns, congressos, workshops e feiras, que são fundamentais para o avanço do mercado e dos profissionais do agronegócio.

				<p>Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar [...] aos alunos da educação básica</p> <p><b>Art. 2º:</b> São diretrizes da alimentação escolar: <b>V</b> - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos.</p> <p><b>Art. 14:</b> Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas, as comunidades quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento textual apresenta uma abordagem que não inova ou se contrapõe às normativas legais brasileiras sobre as diretrizes para o atendimento aos alunos da educação básica com alimentação escolar. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), responsável pelo repasse de recursos financeiros federais para o atendimento de estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica, estabelece que, no mínimo, 30% do valor dos recursos deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar. A medida visa ao estímulo do desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades agricultoras, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas e os grupos formais e informais de mulheres.

Entretanto, o segmento faz uso do termo “agronegócio familiar”, expressando a compreensão de que a agricultura familiar é um subconjunto do agronegócio e, conseqüentemente, validando sua presença no campo das políticas públicas. Nessa adoção política do termo, considera-se a unicidade do agronegócio que, em seus múltiplos desdobramentos, se subdividiria em um braço patronal e outro familiar (Sauer, 2008;

Wilkinson, 2007), estando este habilitado a receber parcela dos recursos federais referentes ao PNAE por se equivar à “agricultura familiar” mencionada na legislação.

Essa concepção se opõe à ideia de que a agricultura familiar e suas explorações não estão inseridas nos mercados comumente considerados pelo agronegócio, tanto no fornecimento de insumos para a produção quanto na aquisição das produções agropecuárias de propriedades rurais. Além disso, a sua forma de organização tem a família, ao mesmo tempo, como proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas (Neves, 2007), constituindo-se como um grupo social com capacidade de produzir e movimentar a economia nos âmbitos local e nacional, podendo ainda gerar postos de trabalho em ocupações sociais e economicamente produtivas. Reforçando essa conceituação, Tarsitano, Fabrício e Proença (2006) consideram a agricultura familiar o formato de organização da agropecuária que predomina em todo mundo, tratando-se de uma forma de produção em que o núcleo de decisões, gerência, trabalho e capital é controlado pela família.

Em contrapartida, o agronegócio se encontra no domínio das empresas transnacionais que controlam o mercado agrícola mundial. De acordo com Stedile,

agronegócio é neoliberalismo da agricultura. Esse modelo neoliberal teve a sua amplitude também na agricultura. Selou-se uma aliança subordinada entre os grandes fazendeiros, os capitalistas, que se dedicam à exportação, com as empresas transnacionais que controlam o comércio agrícola internacional, as sementes, a produção de agrotóxicos e a agroindústria. O filhote desse matrimônio chamou-se agronegócio (Stedile, 2006, p. 17).

Portanto, o “Projeto de Nação” produz um discurso de defesa, dentre tantos interesses, daqueles ligados ao agronegócio brasileiro, vislumbrando um sistema de ensino que atue em favor da valorização da imagem do setor e que o beneficie com a destinação de recursos específicos para a aquisição de suas produções. Por meio da seleção vocabular, aposta no uso de uma expressão – “agronegócio familiar” – que poderia compor o catálogo de antinomias de 1984, assumindo critérios de investigação da agricultura familiar que passam pela reorientação da estruturação social, cultural e econômica próprias do neoliberalismo.

Ainda compondo o ordenamento do sistema educacional apresentado pelo “Projeto de Nação”, o STT “Flexibilização do ensino presencial” aborda a defesa do ensino híbrido como mais uma estratégia da racionalidade neoliberal que sustenta o seu programa de educação.

**Quadro XV – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Flexibilização do ensino presencial**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Flexibilização do ensino presencial	<p><b>A.</b> “5. Ampliar a capacitação de docentes, discentes e trabalhadores na Educação, a de habitantes das regiões rurais e a de servidores públicos, nos diversos setores e níveis de governo, para o maior aproveitamento das possibilidades da inclusão digital” (Diretrizes do tema O acesso à Internet no Brasil, p. 71).</p> <p><b>B.</b> “14. Garantir o ensino híbrido, como complemento e não como substituto do ensino em sala de aula, buscando sua melhoria contínua” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p> <p><b>C.</b> “15. Dotar, tanto as escolas com recursos para o acesso à banda larga de Internet, quanto as famílias para utilizá-los a domicílio ou em lugares comunitários próximos a eles” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 23:</b> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.</p> <p><b>Art. 32:</b> O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]. <b>§ 4º:</b> O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.</p> <p><b>Art. 35-B:</b> O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. <b>§ 3º</b> O ensino médio será ofertado de forma presencial, admitido,</p>

				<p>excepcionalmente, ensino mediado por tecnologia, na forma de regulamento elaborado com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 10:</b> oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p><b>Estratégia 10.3:</b> fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.</p> <p><b>Meta 11:</b> triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público. <b>Estratégia 11.3:</b> fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O período pandêmico vivido no início dos anos 2020 impôs a separação no tempo e/ou no espaço entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, exigindo, por vezes, o uso de tecnologias que viabilizassem a mediação pedagógica. Com isso, expressões como “ensino remoto”, “ensino híbrido” e “educação a distância” passaram a fazer parte do domínio cotidiano

da educação básica, mesmo que já tivessem emergido anteriormente ao contexto da pandemia. Dentre as diversas configurações e nomenclaturas adotadas, o ensino mediado pela tecnologia escancarou uma gama de problemas do âmbito educacional público brasileiro, sendo a desigualdade social entre os estudantes o mais pujante e complexo. Embora a oferta do processo híbrido de ensino e aprendizagem integre a articulação de atividades educacionais mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação, a utilização de tecnologia enfrentou severas dificuldades decorrentes da falta de equipamentos eletrônicos e de conexão com a internet por grande parte da população brasileira.

Em contrapartida, o cumprimento do preceito constitucional, demonstrado no Quadro XV, de que a educação deve buscar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e a qualificando para o trabalho, indica a necessidade da introdução da cultura digital nas escolas e a garantia de efetiva equidade no acesso aos recursos tecnológicos no sistema público de ensino. Assim, forma-se o contexto capaz de explicar as intencionalidades que subjazem à instrumentalização política da flexibilização do ensino presencial pelo “Projeto de Nação”: o tema abre uma enorme oportunidade para o mercado de serviços educativos, amplamente verificada durante a pandemia, além de ser um direito de ordem constitucional, reforçado pela LDBEN, que prevê o ensino a distância mediado por tecnologia como complementação da aprendizagem tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Além disso, a modalidade de educação a distância é tomada como estratégia no PNE para que se amplie a oferta de educação profissional no país.

A análise dos segmentos recolhidos no “Projeto de Nação” acerca da educação a distância mediada por tecnologia não enfoca o interesse da proposta na educação, na aprendizagem do estudante ou na ampliação de tempos e espaços no processo educativo. Enquanto o segmento B dialoga com o Art. 32 da LDBEN, propondo o “ensino híbrido como complemento e não como substituto do ensino em sala de aula”, garantindo assim a legalidade da proposta, os segmentos A e C desvelam a excelente oportunidade de investimento que o tema implica. Os problemas públicos identificados na pandemia se oferecem aqui, pela ineptidão do Estado em resolvê-los, à solução privada. O grande mercado a ser explorado objetiva “ampliar a capacitação de docentes, discentes e trabalhadores na Educação, a de habitantes das regiões rurais e a de servidores públicos, nos diversos setores e níveis de governo, para o maior aproveitamento das possibilidades da inclusão digital” (segmento A) e “dotar, tanto as escolas com recursos para o acesso à banda larga de Internet, quanto as famílias para utilizá-los a domicílio ou em lugares comunitários próximos a eles” (segmento C).

Logo, os segmentos encapsulados pelo STT, embora se revistam de uma proposição inovadora para uma educação de qualidade, produz o discurso da mercantilização da educação, por meio da promoção de soluções privadas e filantrópicas para os problemas da educação pública. Nesse sentido, uma política pública educacional serve de suporte para ideais neoliberais, harmonizando-se à “reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público e do desenvolvimento de novos tipos de respostas políticas à desvantagem social [...]” (Ball, 2014, p. 43), na qual são consolidados processos individuais de garantia da qualidade que se escoram no discurso meritocrático defendido pela ideologia neoliberal.

A interseção entre mercantilização da educação e ensino híbrido foi reconhecida e corroborou com o discurso neoliberal na ocasião da pandemia na rede de escolas militares em que este pesquisador leciona. O sistema de ensino privado que atuava nas escolas à época já oferecia, antes do período pandêmico, plataforma digital que possibilitava a complementação do processo de ensino e aprendizagem a distância. Embora fosse subutilizada, a ferramenta já estava estruturada e demandou apenas alguns ajustes para que os calendários letivos de 2020 e 2021 não sofressem qualquer alteração em relação aos calendários de anos típicos anteriores. A rede não registrou sequer um dia sem atividades no período pandêmico, aperfeiçoando a plataforma até o ponto de as aulas serem todas síncronas, respeitando o horário de aulas de cada turma definido para o ensino presencial. A experiência de sucesso que a rede e a empresa passaram a divulgar após a pandemia omite, entretanto, a sobrecarga de trabalho docente gerada pelas adaptações à nova metodologia, o desamparo aos profissionais e aos alunos acerca da posse e do uso de recursos tecnológicos e a consequência da desigualdade social existente entre os alunos da rede.

O próximo STT apresenta segmento do texto que indica o interesse pela estruturação de um sistema de ensino que priorize a municipalização de escolas estaduais, de forma que as administrações federal e estadual apenas apoiem os municípios nessa gestão.

**Quadro XVI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Transferência de escolas públicas das redes estaduais para as redes municipais

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Transferência de escolas públicas das redes estaduais para as redes municipais	“16. Estudar a municipalização do Sistema de Ensino Básico e Fundamental e, caso ela seja vantajosa, propor leis que viabilizem as funções docentes e identificar os apoios necessários das instâncias federal e estadual” (Diretrizes	<p align="center"><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 211:</b> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. <b>§ 2º:</b> Os Municípios atuarão</p>

		do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).	<p>prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º: Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 10:</b> Os Estados incumbir-se-ão de: <b>VI</b> - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no Art. 38 desta Lei (Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular).</p> <p><b>Art. 11:</b> Os Municípios incumbir-se-ão de: <b>V</b> - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Art. 7º:</b> A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.</p> <p><b>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação</b></p>
--	--	--	---

				<p style="text-align: center;"><b>Lei Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020</b></p> <p><b>Art. 8º:</b> Para os fins da distribuição dos recursos de que trata esta Lei, serão consideradas exclusivamente as matrículas presenciais efetivas [...]. <b>§ 1º:</b> Os recursos serão distribuídos ao Distrito Federal e aos Estados e seus Municípios, considerando-se exclusivamente as matrículas nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme os §§ 2º e 3º do Art. 211 da Constituição Federal [...].</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento que aborda a transferência de escolas públicas das redes estaduais para as redes municipais se destaca, inicialmente, por duas razões: primeiramente, por sugerir um processo pleno – “a municipalização do Sistema de Ensino Básico e Fundamental” -, indicando radical reordenamento da educação básica pública com base na descentralização, e, em segundo lugar, pelo uso indevido da equivalência entre “ensino básico” e “fundamental”. De acordo com a LDBEN, a educação básica obrigatória se organiza em torno da pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio. Dessa forma, não é possível confirmar se a proposta de se refere exclusivamente ao ensino fundamental ou se ela se estende a toda a educação básica. De qualquer forma, ressalta-se o critério utilizado para a proposição: “caso ela seja vantajosa”. Uma vez mais, o “Projeto de Nação” aponta para um ajustamento de seu programa educacional ao sistema econômico.

Redimensionam-se os mecanismos e as formas de relação entre União, estados e municípios a partir da ideia corrente da ineficiência estatal e da escassez de recursos públicos, causadora da baixa qualidade da educação pública, buscando modernizar os sistemas de ensino e os adaptar às exigências da economia globalizada. Entretanto, a transferência da responsabilidade dos sistemas de ensino para os municípios resulta em uma sobrecarga nessa esfera, que não detém os recursos e as condições necessárias para o desenvolvimento dessa política pública. A proposta de descentralização, dessa forma, torna-se “vantajosa” se analisada pela perspectiva da minimização do poder central para a execução da educação e pelo aumento dos recursos da União, impactando na potencialização de um sistema desigual em termos de garantia de direito essencial para a população.

Dessa forma, a municipalização da educação se sustenta na lógica neoliberal ao impulsionar reformas que promovam a abertura de mercado e a privatização da educação a fim

de aumentar a capacidade administrativa dos municípios, buscando a redução dos custos e a maior eficiência do serviço público. A adoção do paradigma da descentralização, que confere às unidades subnacionais a responsabilidade da promoção de políticas sociais, é a base do ordenamento político neoliberal, que, de acordo com Dourado, adquire contornos políticos bastante complexos, apresentando-se

[...] mediante a defesa ideológica de uma pretensa retomada do desenvolvimento econômico, efetivada pelos partidários do neoliberalismo por meio da minimização da atuação do Estado nas políticas sociais e da redução ou desmonte das políticas de proteção via reforma do Estado, a partir do discurso ideológico de defesa de modernização e racionalização do Estado e da adaptação às novas demandas impostas pela mundialização em curso (2006, p. 24).

O movimento de municipalização da educação se sustenta na constitucionalidade do regime de colaboração dos sistemas de ensino entre os entes da federação, reforçada pelo PNE e pelo sistema de distribuição de recursos do Fundeb. A LDBEN determina aos estados a função de assegurar o ensino fundamental e oferecer, “com prioridade”, o ensino médio a todos que o demandarem, enquanto, aos municípios, determina o oferecimento da educação infantil e, “com prioridade”, do ensino fundamental, abrindo-se assim o espaço para as tentativas de transferências de responsabilidade do ensino fundamental, discussão que constantemente se faz presente nos estados da federação, por meio de uma gama de configurações distintas. A proposta do “Projeto de Nação”, por sua vez, ousa no aprofundamento da municipalização ao citar o termo “educação básica” como escopo da discussão e não estabelecer um limite para o processo.

O STT “Ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho”, abordado a seguir, aponta para a necessidade de uma reformulação no sistema de ensino que o ajuste às exigências de mão de obra impostas por demanda do mercado de trabalho.

**Quadro XVII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho	“4. Estruturar o ensino médio profissionalizante, em escolas públicas e privadas, em parceria com o setor produtivo do Estado e da sociedade civil, de modo afinado com as demandas do mercado de trabalho” (Diretrizes do tema Ensino Técnico no Brasil, p. 78).	<b>Constituição Federal</b> <b>Art. 205:</b> 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

				<p>da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> A educação, dever da família e do Estado [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; <b>XI</b> - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p><b>Art. 36-A:</b> [...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação</b>  <b>Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. <b>Estratégias: 3.7</b> - fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades</p>
--	--	--	--	---

				<p>indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência.</p> <p><b>Meta 10:</b> oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p><b>Meta 11:</b> triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 62:</b> Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor.</p> <p><b>Art. 63:</b> A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios: <b>I</b> - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; <b>II</b> - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; <b>III</b> - horário especial para o exercício das atividades.</p> <p><b>Art. 69:</b> O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: <b>I</b> - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento; <b>II</b> - capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento textual em análise, quando perspectivado pela CF-1988, ignora dois objetivos básicos da educação, quais sejam, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo

para o exercício da cidadania, em favor apenas de sua qualificação para o trabalho, ainda assim, adotando uma visão utilitarista e mecanicista da categoria trabalho, divergente daquela entendida como fundamento indispensável da formação do ser humano que produz e se reproduz em sociedade. O “Projeto de Nação” propõe que o ensino médio público e privado seja estruturado em “parceria com o setor produtivo do Estado e da sociedade civil”, guiando-se pelas “demandas do mercado de trabalho”, alinhando-se à perspectiva neoliberal de ensino, que enfatiza a necessidade de formar trabalhadores e não cidadãos críticos e emancipados intelectualmente.

Essa perspectiva já era abertamente defendida pelo governo Bolsonaro, tendo servido, inclusive, a ataques às universidades. O ministro da educação à época, Milton Ribeiro<sup>80</sup>, disse em entrevista à TV Brasil que a “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade”, complementando que havia “muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande” (G1, 2021). Embasa o ponto de vista do ministro e a proposta do “Projeto de Nação” o entendimento de que a formação profissional é reservada à massa menos favorecida da população, a fim de que facilite a sua empregabilidade e a manutenção da economia capitalista neoliberal. Por outro lado, à elite financeira do país, os “poucos” a que se referiu o ministro de Bolsonaro, é permitido o acesso ao ensino superior.

Mesmo com a pactuação de meta do PNE considerando a ampliação da oferta de ensino médio gratuito integrado à educação profissional, o país já vem intervindo na reestruturação do ensino médio, de modo a atender às demandas do mercado, desconsiderando o papel humano e social da educação. O “Projeto de Nação”, assim, reforça a ideia de que o Estado deve, a partir de suas políticas sociais na área da educação, atuar como regulador das relações sociais a serviço da manutenção do modelo capitalista neoliberal, sugerindo a massificação da estrutura profissionalizante nas escolas de ensino médio e, conseqüentemente, atuando para a agudização dos problemas da escola pública.

O próximo STT adquire relevância na estruturação do sistema de ensino idealizado pelo “Projeto de Nação”, por se revelar uma estratégia de implantação de todas as propostas

---

<sup>80</sup> É pastor presbiteriano, teólogo, advogado e professor, tendo sido ministro da Educação no governo Jair Bolsonaro entre julho de 2020 e março de 2022, quando pediu exoneração após denúncias de envolvimento em esquema de corrupção. Em junho de 2022, chegou a ser preso preventivamente por determinação da Justiça Federal, sendo libertado no dia seguinte em razão de habeas corpus.

antidemocráticas de forma autoritária, contendo qualquer manifestação contrária a elas. O segmento apresentado trata da militarização das escolas públicas brasileiras.

**Quadro XVIII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Militarização das escolas

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Militarização das escolas	“17. Estudar as vantagens de disseminar o modelo das escolas cívico-militares, no tocante às normas de disciplina, respeito, higiene, civismo e práticas pedagógicas sem que, necessariamente, os estabelecimentos de ensino sejam transformados nesse modelo escolar” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; <b>VI</b> - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; <b>IV</b> - respeito à liberdade e</p>

			<p>apreço à tolerância; <b>VI</b> - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; <b>VII</b> - valorização do profissional da educação escolar; <b>VIII</b> - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; <b>IX</b> - garantia de padrão de qualidade; <b>X</b> - valorização da experiência extraescolar; <b>XII</b> - consideração com a diversidade étnico-racial; <b>XIV</b> - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva; <b>XV</b> - garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação.</p> <p><b>Art. 12:</b> Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: <b>IX</b> - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; <b>X</b> - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 15:</b> A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.</p> <p><b>Art. 16:</b> O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: <b>II</b> - opinião e expressão.</p> <p><b>Art. 17:</b> O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do</p>
--	--	--	---

				<p>adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.</p> <p><b>Art. 18:</b> É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.</p> <p><b>Art. 18-A:</b> A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.</p> <p><b>Art. 53:</b> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; <b>II</b> - direito de ser respeitado por seus educadores; <b>III</b> - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; <b>IV</b> - direito de organização e participação em entidades estudantis.</p> <p><b>Art. 58:</b> No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento apresenta como diretriz para o sistema de ensino o estudo das “vantagens de disseminar o modelo das escolas cívico-militares” no Brasil, algo que já vem ocorrendo, em diversos formatos pelo país, desde a década de 1990. Assim, o que o projeto prevê é a intensificação do processo já experimentado a partir do governo Bolsonaro, que foi responsável pela difusão de maneira contundente dos valores militares na sociedade brasileira. Segundo Alves, Santos e Bordin,

nesse sentido, a hipermilitarização da vida se expressa em todos os campos do desenvolvimento social, nas relações pessoais e públicas, nas pequenas nuances: a educação militarizada, apresentada como uma forma alternativa de manter os/as jovens sob controle; a busca de domínio, pela força, das áreas pobres das grandes cidades, com ocupação policial/militar e criação de unidades de controle territorial; pela crescente inserção das Forças Armadas brasileiras na sociedade. A penetração que os valores militares têm na sociedade é inimaginável (2023, p. 49).

Ao definir o modelo de escola a ser difundido na sociedade como “cívico-militar”, o segmento falseia um equilíbrio entre essas dimensões no contexto escolar. O que de fato ocorre é um violento investimento sobre a autonomia do corpo docente e as liberdades fundamentais dos estudantes em nome de um padrão de conduta pautado na lógica militar que expõe a comunidade escolar a circunstâncias degradantes e vexatórias.

O excerto aponta para a uma abertura do projeto à diversificada gama de possibilidades de militarização da escola, afirmando que as “normas [...] e práticas pedagógicas” podem ser implementadas nos estabelecimentos de ensino “sem que, necessariamente, [...] sejam transformados nesse modelo escolar”. Isso marca uma crucial diferença entre as escolas militares estruturadas para os filhos dos militares e as escolas públicas majoritariamente periféricas, concebidas para os filhos da classe trabalhadora. Evidencia-se, no segmento, o desinteresse de investimento na qualidade da educação desses estudantes, como acontece nas escolas militares do Exército e das polícias e bombeiros militares do país. Ainda que guiadas por um conceito de qualidade restrito, as escolas militares são fartamente abastecidas de insumos que auxiliam nas condições fundamentais de oferta de um ensino de qualidade.

A rede de escolas militares em que atua este pesquisador, por exemplo, conta com uma estrutura que não é reconhecida em nenhuma outra escola pública do estado: prédio com acessibilidade (rampas, elevador, banheiros adaptados), ar-condicionado, quadro de vidro e lousa digital em todas as salas de aula, frota de três veículos à disposição da unidade, sendo um ônibus, laboratórios equipados, confortável e amplo auditório, duas quadras poliesportivas, entre outros. Em contrapartida, as escolas a serem militarizadas, como sugere o segmento,

devem apenas se orientar pelo conjunto de valores – “disciplina, respeito, higiene, civismo” – que a presença corretiva da força policial naqueles espaços vai impor, entendendo a perspectiva higienista por dois aspectos: corpos e conteúdos que podem permanecer no ambiente, ou seja, como uma limpeza étnica e conceitual, de modo que essa escola não fira a ideologia militar. Trata-se, portanto, de uma veemente intervenção sobre os corpos e as subjetividades dos filhos da classe trabalhadora, a fim de lhes aplicar noções de sujeição e obediência que promovam a manutenção acrítica das estruturas de poder da sociedade capitalista contemporânea.

Dessa forma, quando observadas as normativas legais que regem a educação,

as denúncias – feitas por educadores/as, órgãos de proteção de crianças e adolescentes, sindicatos, partidos políticos – sobre as violências e violações instituídas e praticadas nas escolas militarizadas são, de acordo com os Ministérios Públicos Federal e estaduais, assim como outras instâncias, incompatíveis com o Estado Democrático de Direito. Ações impetradas por Ministérios Públicos de diferentes unidades da federação têm resultado em pareceres que recomendam que as escolas sejam desmilitarizadas, além de apontarem ilegalidades e comprovarem que a militarização fere princípios e preceitos fundamentais definidos pela CF de 1988, LDB de 1996 e ECA. Além de inconstitucionalidades formais e materiais, os pareceres, notas técnicas e recomendações apontam que a militarização viola o direito à liberdade de expressão e de consciência, impedindo que estudantes aprendam a valorizar e a conviver com a diversidade de identidades, crenças e pensamentos (Santos, Alves, Lacé, 2023, p. 20).

Com isso, fecha-se a delimitação do sistema de educação pública conjecturado pelo documento. Passa-se, então, à discussão de segmentos textuais do “Projeto de Nação” que se referem à administração de âmbito escolar, focada nas unidades de ensino que compõem o sistema debatido nesta subseção.

### 6.2.2 *A gestão da escola*

Nesta subseção, são analisados excertos do Sub-SOT “Gestão do sistema escolar e da escola” que aludem especificamente a ações de circunscrição escolar. Foram reconhecidos dois STTs que apontam encaminhamentos para a equipe gestora da escola, ambos alinhados às diretrizes definidas para o sistema escolar, debatidas na seção anterior. Segue a análise do STT “Acompanhamento escolar do aluno”.

**Quadro XIX – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Acompanhamento escolar do aluno**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Acompanhamento escolar do aluno	<p><b>A.</b> “3. Reduzir os índices de evasão e repetência escolar” (Diretrizes do tema Evolução do IDH Nacional em 2035, p. 43).</p> <p><b>B.</b> “7. Promover a participação das famílias na vida escolar dos filhos” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>C.</b> “7. Baixa participação das famílias na vida escolar dos alunos” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.</p> <p><b>Art. 208 - § 3º</b> Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 3º:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.</p> <p><b>Art. 12:</b> Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: <b>V</b> - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; <b>VI</b> - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; <b>VII</b> - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; <b>VIII</b> –</p>

				<p>notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei.</p> <p><b>Art. 13:</b> Os docentes incumbir-se-ão de: <b>III</b> - zelar pela aprendizagem dos alunos; <b>IV</b> - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; <b>VI</b> - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</p> <p><b>Art. 24:</b> A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: <b>III</b> - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino; <b>V</b> - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: <b>a)</b> avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; <b>b)</b> possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; <b>c)</b> possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; <b>d)</b> aproveitamento de estudos concluídos com êxito; <b>e)</b> obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Plano Nacional de Educação</b></p>
--	--	--	--	--

				<p><b>Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 3:</b> universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. Estratégias: <b>3.13:</b> implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.</p> <p><b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]. Estratégias: <b>7.13:</b> garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, [...] visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.</p> <p><b>Meta 19:</b> assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. Estratégias: <b>19.6</b> - estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos</p>
--	--	--	--	--

				<p>escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p> <p><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 53:</b> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: <b>I</b> - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.</p> <p><b>Art. 56:</b> Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: <b>II</b> - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; <b>III</b> - elevados níveis de repetência.</p> <p><b>Parágrafo único:</b> É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.</p> <p><b>Art. 129:</b> São medidas aplicáveis aos pais ou responsáveis: <b>V</b> - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O STT “Acompanhamento escolar do aluno” aborda o processo contínuo de monitoramento e apoio ao progresso acadêmico do estudante, tanto pela equipe pedagógica da escola quanto pela família, visando garantir seu desenvolvimento integral e o atingimento de seus objetivos educacionais. Os segmentos que formam o STT dizem sobre “reduzir os índices de evasão e repetência escolar” (segmento A) e “promover a participação das famílias na vida escolar dos filhos” (segmento B), a fim de reverter a sua “baixa participação [...] na vida escolar dos alunos” (segmento C), ações que se destinam aos profissionais da educação de cada unidade escolar. Embora essas sejam diretrizes amplamente positivadas pelas normativas educacionais,

conforme apresentado no Quadro XIX, a menção a elas, uma vez mais, configura destacada contradição do “Projeto de Nação” quando observadas todas as demais orientações interventivas no sistema de ensino.

Constitucionalmente, a educação é dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, guiando-se pelo princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Para que se faça cumprir tal determinação, dispositivos infraconstitucionais versam sobre a responsabilidade da escola e da família sobre a frequência escolar e a aprendizagem do estudante. À escola, dessa forma, cabe a dupla função de zelar pelo aluno e de trazer a família para o centro do processo formativo, a fim de que ela participe da definição das propostas educacionais, conforme preconiza o ECA e, mais ainda, que ela atue na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares, e na avaliação de docentes e gestores escolares, conforme previsto na Meta 19 do PNE.

Dessa forma, é possível identificar uma dissimulação do “Projeto de Nação” em relação aos apontamentos sobre redução de evasão e repetência escolar e de participação da família na escola, justificada pela necessidade de se recorrer a problemas reais para respaldar suas propostas. O caráter antidemocrático e excludente, verificado na produção do discurso acerca do sistema de ensino do projeto, acaba por promover a evasão e ser intolerante ao aluno com dificuldades de aprendizagem e à participação ativa da família dentro das instituições, debatendo cotidianamente a construção da escola de seus filhos. Enquanto a escola democrática busca erradicar a evasão e a repetência se adequando aos alunos e à comunidade escolar e trazendo a família para as decisões institucionais, a escola concebida pelo “Projeto de Nação” exige que os estudantes se adequem a ela.

A experiência docente deste pesquisador em escola militar, tomada como modelo pelo “Projeto de Nação”, comprova o quanto o ambiente é hostil aos alunos, especialmente aqueles que não se ajustam aos padrões exigidos pela instituição. A escola impõe padrão estético e comportamental que é responsável pela expulsão de vários estudantes anualmente: conforme eles vão sendo notificados por desvios nesse padrão, vão perdendo pontos no código de ética. Caso seja atingida a pontuação mínima estipulada, seu nome é encaminhado ao Colegiado escolar, a fim de que seja discutida a sua permanência ou não na instituição. Entretanto, o Colegiado, nesse caso, funciona apenas como órgão consultivo, cabendo a decisão final ao comandante da unidade. Além disso, a rede não admite que um estudante seja reprovado duas vezes na mesma série, o que acarreta a perda da vaga na instituição.

A coerção também é aplicada no combate à evasão escolar: o comandante convoca o responsável militar pelo aluno, em seu horário de trabalho, para que seja notificado da infrequência do filho, já informada por outros meios, acarretando a aplicação de medidas disciplinares ao(à) militar. Em casos em que o(a) militar conseguiu comprovar que não tinha ciência das ausências do filho, seja porque escolhia faltar deliberadamente e a família ainda não havia descoberto ou porque não morava com o responsável militar, uma viatura com policiais militares que atuam na instituição passou a ser deslocada para buscar o aluno por alguns dias, até que se dispusesse a voltar à escola por meios e vontade próprios.

Por fim, a participação das famílias acontece por meio das diversas solenidades militares que compõem o calendário escolar da rede. Geralmente, elas são marcadas quinze minutos antes do início dos turnos de aula e abertas aos pais que, orgulhos, enchem a escola. Os alunos marcham, entoam hinos e gritos de guerra, são aplaudidos pelos presentes e posam para fotos e vídeos com a família, antes que ela seja dispensada e os alunos se dirijam às salas de aula. Além disso, em todo início de ano letivo, realiza-se a Assembleia da Comunidade, evento realizado em um sábado letivo para o acolhimento das famílias e a apresentação de funcionários, principalmente os militares, e a entediante leitura de um corolário de regras que devem ser observadas para o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas que envolvem seus filhos.

Tem-se, portanto, que o STT diz sobre a solução de problemas reais: evasão escolar, repetência e ausência da família. Entretanto, o sistema de ensino idealizado pelo “Projeto de Nação” não se oferece como solução factível para eles, utilizando-se desse discurso apenas para garantir apoio à adesão de suas propostas.

O próximo STT, “Motivação do aluno para o trabalho”, harmoniza com o STT “Ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho”, atribuindo tarefa aos profissionais da educação na seleção de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho.

**Quadro XX – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Gestão do sistema escolar e da escola – STT: Motivação do aluno para o trabalho**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Gestão do sistema escolar e da escola	Motivação do aluno para o trabalho	“4. Identificar e atrair nas escolas públicas alunos com potencial para os cursos de Educação Profissional Tecnológica” (Diretrizes do tema Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, p. 77).	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> <b>Art. 36:</b> Os itinerários formativos [...] serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: <b>V</b> -

				<p>formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) [...]. § 2º-D: Os sistemas de ensino apoiarão as escolas para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao propor que a escola deve “identificar e atrair [...] alunos com potencial para os cursos de Educação Profissional Tecnológica”, o segmento textual sugere que profissionais da educação abdicuem do processo de formação humana e cidadã dos estudantes para se colocar a serviço da produção na sociedade capitalista contemporânea, transformando a escola num centro de seleção de trabalhadores. O tratamento desse tema prevê a realização na escola da orientação do sistema de ensino discutida no Quadro XVII, que abordou a educação profissional como formação de força de trabalho das classes sociais subalternas para atender à manutenção da economia capitalista neoliberal.

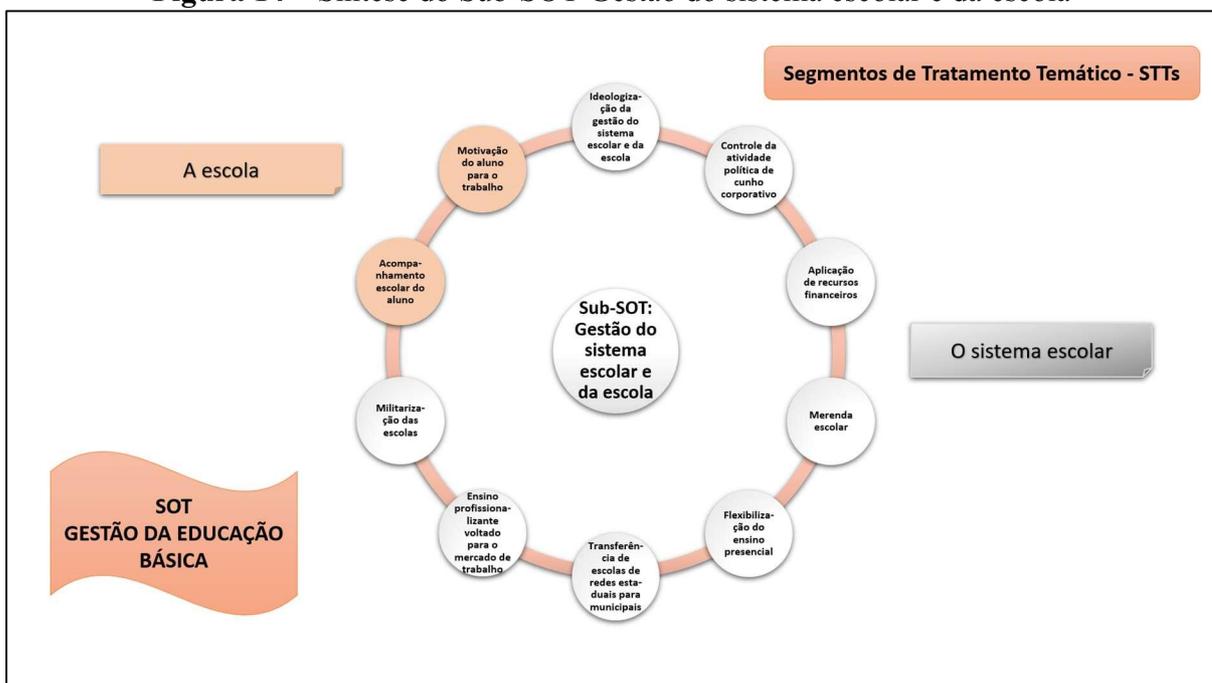
Entretanto, a lógica da sociedade classista e desigual já se impõe e prevalece nas escolas brasileiras, notadamente por meio de reformas que acomodam os interesses das classes dominantes, como a do Novo Ensino Médio, que incluiu na LDBEN orientação “para a realização de programas e de projetos destinados à orientação dos estudantes no processo de escolha dos itinerários formativos”, conforme apresentado no Quadro XX. O segmento em análise reforça a normativa que atende aos seus interesses, de forma a coibir qualquer possibilidade de construção de perspectiva antagônica, ou seja, contrária aos interesses das elites financeiras, no espaço mais apropriado para isso: a escola. Segundo Mello,

O espaço de ação existente na escola, como em cada setor ou parte da totalidade, é um espaço garantido, não pela incompetência da classe que detém o poder econômico nessa sociedade (muito embora isso também ocorra algumas vezes), mas pela existência objetiva de seu contrário, de sua negação, ou seja, daqueles que são excluídos da escola ou que nem mesmo a ela têm acesso (1998, p. 14).

Dessa forma, a reunião dos STTs apresentados nesta seção comprova o empreendimento por um sistema educacional e uma escola blindados à crítica de uma realidade alienada, injusta e desigual, que sirva à superação do modelo capitalista neoliberal de sociedade. Ao contrário disso, esse sistema se estrutura num discurso que desresponsabiliza a União pelo financiamento da educação, embasado pela ideia de um Estado mínimo, e recrudescer os ataques privatistas ao sistema educacional público do país, tornando-o antidemocrático e o afastando de um ideal progressista que o torne veículo de socialização da cultura coletivamente produzida pela humanidade.

Dessa forma, os temas abordados pelo Sub-SOT Gestão do sistema escolar e da escola podem ser organizados, em síntese, de acordo com a representação que segue.

**Figura 14** – Síntese do Sub-SOT Gestão do sistema escolar e da escola



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Articula-se a esse sistema de ensino idealizado pelo “Projeto de Nação” uma concepção de currículo, etiquetada nos STTs que seguem na próxima seção, a partir de segmentos textuais que abordam o Sub-SOT “Currículo escolar”.

### 6.3 SUB-SOT CURRÍCULO ESCOLAR

Na Oceania de 1984, os buracos da memória são tubos pneumáticos de diferentes espessuras que ficam espalhados por todo o edifício do Ministério da Verdade, onde Winston

trabalha no Departamento de Documentação. Quando se precisa destruir algum documento, o gesto automático é abrir a tampa do buraco da memória mais próximo e jogá-lo dentro, levando-o a ser sugado para longe por uma corrente de ar quente que o leva até enormes fornos escondidos em algum lugar desconhecido. A destruição dos documentos é definida pelo Partido após eles passarem por retificações.

Winston cuida de correções que passam a ser necessárias em edições do periódico *Times*. Ele digita “números anteriores” na teletela e seleciona as edições que foram comunicadas a ele que continham artigos ou notícias que deveriam ser retificados por não favorecerem o Grande Irmão. Geralmente, Winston corrige edições originais em que constam estimativas políticas, econômicas ou sociais totalmente equivocadas feitas pelo Partido, usando os dados de edições posteriores. Após a retificação, ele as anexa às edições correspondentes do *Times*, amassa a edição original e todas as anotações que fez e joga no buraco da memória a fim de que sejam devoradas pelas chamas.

Esse processo de alteração contínua é aplicado não apenas a jornais, mas a livros, panfletos, cartazes, folhetos, filmes, trilhas sonoras, desenhos animados, fotografias – a qualquer tipo de literatura ou documentação que possa ter qualquer significado político ou ideológico. Dia a dia e quase minuto a minuto o passado é atualizado. Dessa forma, é possível comprovar com evidências documentais que todas as previsões do Partido foram corretas, já que nenhuma notícia ou expressão de opinião que conflite com as necessidades do momento permanece registrada. Toda a história é um palimpsesto, limpo e reinscrito exatamente com a frequência necessária. Uma vez reescrito, é impossível provar a ocorrência de qualquer falsificação.

Livros são recolhidos e reescritos repetidas vezes e invariavelmente reeditados sem qualquer admissão de que alguma alteração tenha sido feita. Mesmo as instruções escritas que os funcionários do departamento recebem, das quais sempre se livram tão logo cumpram o que determinam, nunca declaram ou sugerem que um ato de falsificação tenha sido cometido: sempre a referência é a lapsos, erros de impressão ou citações equivocadas que precisam ser corrigidos em favor da exatidão.

O Departamento de Documentação é enorme e complexo. São várias subseções com enxames de funcionários engajados em uma multitude inimaginável de atividades. Em algum lugar, bem anônimos, estão os cérebros dirigentes que coordenam todo o trabalho e estabelecem as diretrizes de política que tornam necessário que este fragmento do passado seja preservado, aquele falsificado e outro apagado da existência. Há os vastos repositórios em que os documentos corrigidos são armazenados e as fornalhas ocultas onde os originais são destruídos,

além de imensas gráficas com seus subeditores, especialistas em tipografia e sofisticados estúdios equipados para a falsificação de fotografias. Há também a seção de teleprogramas com seus engenheiros, produtores e equipes de atores especialmente escolhidos por sua capacidade de imitar vozes. Há ainda exércitos de escriturários cujo trabalho consiste simplesmente em elaborar listas de livros e periódicos que devem ser revogados.

Tornados membros de semelhante exército de escriturários, os professores de Língua Portuguesa e Literatura da rede de colégios militares estaduais em que atua este pesquisador escrutinam anualmente o catálogo literário das editoras parceiras do sistema de ensino que detém o currículo da instituição. A tarefa que chega aos professores, impossível de ser cumprida no prazo determinado, orienta que eles dividam entre si a leitura atenta de todos os livros dos catálogos, definam aqueles que podem ser adotados pela escola e atribuam uma série escolar a que sejam indicados. Para cada obra, deve ser produzido um parecer que justifique a sua indicação ou não. Ao final do trabalho, os cérebros dirigentes cruzam as informações obtidas nos pareceres emitidos pelas trinta unidades da rede, formulando uma lista de três obras por série, a serem trabalhadas em cada uma das três etapas letivas do ano. O critério de análise é apenas um: que esteja de acordo com os “valores” da instituição.

A adoção do método – firmado na contradição que transforma professor em censor – se deu a partir de reclamações de pais militares que, no primeiro ano de vigência do contrato com o sistema de ensino privado, horrorizaram-se com seus filhos, alunos do 3º ano do ensino médio, lendo a obra realista “Madame Bovary”, de Gustave Flaubert. A rede, na ocasião, cobrou explicações da empresa, solicitando que ela formulasse um currículo específico para os seus colégios, com material didático e seleção de livros paradidáticos próprios. Entretanto, a empresa, respaldada pelas normativas legais que regem a educação pública e privada do país, recusou-se a atender ao pedido. A única alteração que foi efetuada no material didático foi a impressão de uma capa exclusiva para o colégio, com a logomarca e o nome da rede. Assim, a tarefa de jogar livros no buraco da memória foi repassada aos professores.

Além disso, diversas situações envolvendo a negação factual histórica ou cultural marcam o cotidiano do colégio. Os professores de História enfrentam problemas para abordar a ditadura militar, enquanto os de Biologia são questionados por alunos e pais acerca da incompletude do material, que não aborda a crença do criacionismo. Textos do âmbito literário que questionam ou ironizam ações policiais, presentes no material didático, devem ser, por orientação da direção, ignorados. Em contrapartida, todos os anos, na ocasião do aniversário da polícia militar do estado, os professores de Língua Portuguesa precisam desenvolver um concurso de redações com tema de exaltação à corporação. O episódio mais recente de investida

contra o material didático utilizado na escola se deu em razão da troca de empresa educacional ocorrida no início do ano letivo de 2025.

Tão logo os novos materiais começaram a chegar nas residências das famílias dos alunos, começaram a surgir nas redes sociais diversas reclamações. O fato ganhou repercussão nacional por meio da proliferação de vídeos de deputados estaduais, federais e senadores da República da extrema direita que, aos gritos, expunham páginas de livros de séries diversas que estampavam aleatoriamente conteúdos como: (1) texto explicativo sobre a formação do sistema genital humano, em que são apresentadas diferentes classificações de sexo – genético, biológico, civil, psicossocial, de criação ou social; (2) uma atividade que sugere que o jornal da escola tenha convidado o aluno para um bate-papo sobre a comunidade LGBTQIAPN+; (3) texto sobre os governos Dilma, em que é mencionado o discurso misógino que questionava a habilidade da presidenta em governar por ser uma mulher, ilustrado por uma foto dela que ocupa um terço da página; (4) texto sobre movimentos de trabalhadores, também com uma foto grande, em preto e branco, de Lula, em 1979, falando a uma multidão de metalúrgicos do ABC paulista; (5) texto sobre os governos Lula, ilustrado por uma foto de uma mão segurando um cartão do programa Bolsa Família; (6) texto abordando as relações internacionais do Brasil, ilustrado por grande foto do presidente Lula apertando a mão do presidente da China, Xi Jinping, em encontro diplomático ocorrido em 2023, com bandeiras do Brasil e da China ao fundo; (7) texto intitulado “As mulheres na ciência”, ilustrado pela foto de Sônia Guimarães, primeira mulher negra brasileira doutora em Física e a primeira a lecionar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), entre outros.

Com a inscrição “URGENTE: doutrinação partidária” em colégio militar, um dos vídeos que circulou apresenta um deputado do Partido Liberal (PL) empunhando apostila em púlpito da Assembleia Legislativa do estado. O parlamentar procede a leitura do título de um capítulo chamado “A extrema direita na Europa” e mostra que ele é ilustrado por uma foto de Hitler e Mussolini, o que, segundo o deputado, não faria qualquer sentido, pois o partido nazista é considerado o “PT da Alemanha”, já que era um partido socialista, ou seja, de trabalhadores. Segue folheando o material e questiona a falta de menção ao “Mensalão” e ao “Petrolão” no governo Lula, colocando-o como um herói, enquanto cita o número de mortes por SARS-CoV-2 no governo Bolsonaro, “praticamente” o chamando de genocida. Afirma que se trata de um “material ideológico podre”, “material partidário”, e que acionou o Ministério Público e estaria tomando todas as medidas cabíveis sobre o assunto. Conclui dizendo que aquela editora era nomeada por uma sigla, que lê na capa do livro: “FTD”, que ele sugere significar “Fascista, Totalitária e Demagógica”. Entretanto, o deputado não consegue deixar claro a que inimigo ele

destina o ódio e a cobrança acerca da adoção do material, embora se pergunte o que o governador do estado, que é totalmente alinhado às pautas da extrema direita, fará sobre aquele absurdo.

Alguns vídeos falavam, quando foram publicados, sobre o “uso de dinheiro público” na distribuição do material. Provavelmente, no afã de alimentarem o ódio diário de seus seguidores, esses parlamentares não se informaram sobre como se deu a adoção dos livros na rede: os cérebros dirigentes que comandam a diretoria de educação da polícia militar abrem um processo licitatório para decidir a empresa que venderá o seu pacote educacional para a rede, que é custeado pela família dos alunos<sup>81</sup>. O ataque baseado em negacionismo acabou revelando a ilegalidade da transação financeira empreendida em uma escola pública, realizada pela segunda vez pela polícia militar do estado e vigente desde 2018, bem antes de uma negociação do governo na Assembleia Legislativa do estado garantir a sanção da Lei nº 25.090, de 23/12/2024, que remaneja cargos das carreiras dos Profissionais de Educação Básica para o Sistema de Ensino da Polícia Militar, incluindo em seu Art. 6º - § 3º a possibilidade de “pagamento, pelos estudantes, dos custos necessários à aquisição de material didático escolar especificado pela instituição”. Dessa forma, todos esses vídeos foram editados e o debate foi contido por meio de nota oficial do comando da polícia militar em que disse ter nomeado uma comissão extraordinária para análise das informações e do material didático.

Portanto, aliada às ideias estruturantes de sistema de ensino e escola debatidas na seção anterior, subjaz entre os militares e, por óbvio, no “Projeto de Nação”, a concepção de ideologização do currículo escolar, que deve ser combatida para o bem da educação brasileira. Embora não seja objetivo desta pesquisa se aprofundar em discussões sobre as teorias de

---

<sup>81</sup> De acordo com o edital de licitação Nº 1/2024, publicado no portal da diretoria de educação da corporação, o objeto da contratação é empresa especializada para o fornecimento de sistema estruturado de ensino para alunos do ensino fundamental I e II e ensino médio, contemplando o fornecimento de material didático e paradidático; plataforma digital de ensino e gestão escolar; recursos pedagógicos de apoio à gestão escolar; formação continuada e capacitação de docentes e gestores e programa de avaliação de aprendizagem institucional para os alunos. A vigência do contrato é de cinco anos, prorrogável por mais cinco, com estimativa de quantidade anual de trinta mil kits de materiais didáticos e acesso à plataforma digital de ensino. Acerca dos pagamentos, o edital informa que a polícia militar não recebe recursos financeiros para aquisição do material didático utilizado pela rede, bem como não adere ao PNLD, motivo pelo qual não haverá, sob qualquer hipótese, aporte ou repasse financeiro por parte da instituição para aquisição do objeto da licitação. A execução do contrato decorrente da licitação não implica ônus de qualquer natureza à instituição, ao estado ou à rede de ensino, devendo o pagamento dos valores referentes à aquisição do objeto ser efetuado pelos responsáveis legais dos alunos matriculados na rede e/ou terceiros diretamente à empresa contratada. O contrato comercial de venda firmado entre a empresa e os responsáveis legais dos discentes matriculados na rede constitui uma relação jurídica exclusiva entre ambos, excluindo qualquer responsabilidade, solidariedade ou subsidiariedade por parte da polícia militar. A melhor proposta venceu o processo com o valor de R\$21.566.670,00 (vinte e um milhões, quinhentos e sessenta e seis mil, seiscentos e setenta reais).

currículo, importa diferenciar brevemente as perspectivas tradicional, crítica e pós-crítica, pois elas sustentam posicionamentos antagônicos nesta análise. De acordo com Silva (2011), as teorias tradicionais se ancoram no positivismo, concebendo a educação e a organização curricular do conhecimento como processos mecânicos, lineares e rígidos, que visam à conformação dos sujeitos ao mundo capitalista. Por outro lado, as teorias críticas, amparadas em sua maioria pelo pensamento marxista, propõem-se ao debate do uso político dos conhecimentos curriculares a fim de enfrentarem as desigualdades sociais decorrentes, especialmente, do modo de produção capitalista. Acomodadas numa perspectiva pós-moderna, as teorias pós-críticas evidenciam os sujeitos, a linguagem e o discurso na disputa por espaço curricular, discutindo temas como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça-etnia e sexualidade.

Passa-se, então, à recolha das recorrências de significação atribuídas ao tratamento do tema currículo escolar no “Projeto de Nação”, iniciando a discussão pelo STT “Ideologização curricular”.

**Quadro XXI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ideologização curricular

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Ideologização curricular	<p><b>A.</b> “Boa parte desses resultados pode ser creditada ao aperfeiçoamento do modelo de educação, pública e privada, como será mais adiante descrito. Os currículos foram “desideologizados” e hoje são constituídos por avançados conteúdos teóricos e práticos, inclusive no campo social, reforçando valores morais, éticos e cívicos e contribuindo para o progressivo surgimento de lideranças positivas e transformadoras” (Relatório de Conjuntura, p. 12).</p> <p><b>B.</b> “[...] especial atenção está sendo conferida à valorização de boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos alunos [...]” (Relatório de Conjuntura, p. 20).</p> <p><b>C.</b> “5. Coibir a pregação ideológica radical nos três níveis da Educação” (Diretrizes do tema Corrupção no Brasil, p. 44).</p> <p><b>D.</b> “8. Coibir a ideologização nociva do ensino” (Diretrizes</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 22:</b> Compete privativamente à União legislar sobre: <b>XXIV</b> - diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]; <b>VII</b> - garantia de padrão de qualidade.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p>

		<p>do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>E.</b> “10. Normatizar a Educação Básica e a Fundamental, visando a formação humana, científica e profissional e não a atender a propósitos de ideologias de qualquer natureza” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p>	<p><b>Art. 9º:</b> A União incumbir-se-á de: <b>IV</b> - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.</p> <p><b>Art. 27:</b> Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: <b>I</b> - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 53:</b> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]. Estratégias: <b>7.1</b> - estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.</p>
--	--	--	--

				<p><b>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica</b> <b>Resolução CNE/CEB N° 4, de 13 de julho de 2010</b></p> <p>Resultam de amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas.</p> <p><b>Base Nacional Comum Curricular</b> <b>Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017</b></p> <p>Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</p> <p><b>Resolução CNE/CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018</b></p> <p>Institui a BNCC para o Ensino Médio.</p> <p>Orienta-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas DCNs da Educação Básica.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conformando-se às discussões empreendidas por meio dos STTs que organizaram, na seção 6.1, as bases ideológicas gerais do “Projeto de Nação” em relação à educação brasileira, este STT trama aquelas ideias ao tratamento discursivo dado especificamente ao currículo escolar. Dessa forma, tem-se que os desdobramentos do tema apresentados pelos demais STTs desta seção se estruturam a partir de concepção que percebe a necessidade de “aperfeiçoamento do modelo de educação” por meio da desideologização dos currículos, “reforçando valores morais, éticos e cívicos e contribuindo para o progressivo surgimento de lideranças positivas e

transformadoras” (segmento A). Objetivando à “formação humana, científica e profissional e não a[o atendimento] a propósitos de ideologias de qualquer natureza” (segmento E), “especial atenção [deve ser] conferida à valorização de boas práticas de comportamento, civismo, cidadania e disciplina dos alunos” (segmento B), coibindo “a ideologização nociva” (segmento D) e “a pregação ideológica radical nos três níveis da Educação” (segmento C).

A partir de contribuições de Apple (2006), o currículo escolar pode ser entendido como um dos componentes dinâmicos do fenômeno social experienciado na realidade escolar. Assim, ele passa a ser disputado como potente dispositivo de difusão cultural nas escolas, já que é capaz de definir hábitos, tradições, valores, crenças, costumes e conhecimentos prevalecentes naquele universo. Segundo o autor,

há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade. Assim, talvez precisemos, nas palavras de Mannheim (1936), particularizar a “realidade” que as escolas e outras instituições culturais selecionam, preservam e distribuem, de maneira que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” que não necessariamente serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos da sociedade (p. 61-62).

Assim, conformando-se ao ideal de sistema de ensino traçado até aqui, o currículo ambicionado pelo “Projeto de Nação” reclama o interesse do “aperfeiçoamento” em favor de ser controlado exclusivamente pela esfera econômica. Os segmentos indicam um entendimento determinista do papel que cumpre a escola na reprodução da cultura da disciplina e da obediência, na divulgação de “valores morais, éticos e cívicos”, na distribuição desigual do conhecimento, na profissionalização seletiva e na criação e recriação de formas de consciência que permitam o surgimento de “lideranças positivas” para atuarem na manutenção do controle social e das relações sociais existentes. Assim, o documento se ancora em teorias tradicionais de currículo, regidas por uma perspectiva de aceitação, ajuste e adaptação.

Qualquer deslocamento para um viés mais crítico de currículo, que considere conceitos de ideologia e poder, por exemplo, que lance a desconfiança, o questionamento e sugira transformação radical, é entendido pelo texto como uma tentativa de “ideologização nociva” que precisa ser coibida. O completo apagamento das diversidades sociais no programa de educação do “Projeto de Nação” – que é abordado na seção 6.5 desta tese – atesta a tentativa

de restringir o currículo a uma perspectiva tradicionalista, que, por não avançar para teorias pós-críticas, tira da escola a possibilidade de se construir como espaço de contestação, de construção de uma outra forma de olhar a realidade, que permita a identificação das injustiças, enfim, de compromisso político com o que se pensa e o que se faz.

Dessa forma, a concepção de currículo adotada pelo “Projeto de Nação” admite a presença da ideologia neoliberal profundamente entranhada em meio às normas, práticas e crenças que permeiam o ambiente escolar, embora negue que, de modo dialógico e dialético, essa esfera econômica impõe limites sobre a cultural, mas também sofre as influências dela (Apple, 2006). Com isso, o projeto se fecha ideologicamente à concepção de que a educação está imersa no mundo das relações cambiantes e desiguais de poder e participa, está em relação ou sofre com as injustiças sociais. Por isso, a ideologia sobre a qual se alicerça o programa de educação do projeto fere as diversas normativas infraconstitucionais descritas no Quadro XXI, que se guiam pelo fundamento constitucional da promoção da educação com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, além dos princípios da liberdade de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e da garantia de padrão de qualidade.

O próximo STT no bojo do Sub-SOT “Currículo escolar” analisa segmentos que tratam especificamente da “atualização” defendida para os currículos e práticas pedagógicas.

**Quadro XXII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Atualização dos currículos e das práticas pedagógicas

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Atualização dos currículos e das práticas pedagógicas	<p><b>A.</b> “As políticas públicas e as PPP visaram os gargalos e distorções do sistema da Educação Básica, particularmente, no tocante à necessária reforma de currículos, às práticas pedagógicas, às infraestruturas físicas, aos equipamentos didáticos, especialmente os tecnológicos, no que concerne à sua provisão e técnicas de utilização pedagógica” (Mini cenário foco do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>B.</b> “3. Adequar e manter atualizada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) em face das exigências da evolução permanente do cidadão”</p>	<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 26:</b> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 10: A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação</p>

			<p>(Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p>C. “4. Inadequação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) às necessidades dos diversos contextos e realidades da educação” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p>e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.</p> <p><b>Base Nacional Comum Curricular</b>  <b>Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017</b></p> <p>Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</p> <p><b>Resolução CNE/CP N° 4, de 17 de dezembro de 2018</b></p> <p>Institui a BNCC para o Ensino Médio.</p> <p>Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. As habilidades, que expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Por meio do STT “Atualização dos currículos e das práticas pedagógicas”, é possível inferir os sentidos atribuídos pelo documento a termos como “atualização” e “reforma” ao se referir à ingerência sobre o currículo. De acordo com os segmentos recolhidos, diante de uma “inadequação da BNCC às necessidades dos diversos contextos e realidades da educação” (segmento C), ela deve ser atualizada para atender às “exigências da evolução permanente do cidadão” (segmento B). Assim, políticas públicas e parcerias público-privadas devem atuar na

“necessária reforma de currículos, [nas] práticas pedagógicas, [nas] infraestruturas físicas, [n]os equipamentos didáticos, especialmente os tecnológicos”, considerados gargalos e distorções do sistema de ensino (segmento A).

Considerando que a LDBEN prediz a BNCC como um parâmetro de aprendizagens essenciais a partir do qual cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar deve construir o seu currículo, avaliando o seu contexto e as características dos seus alunos, a diversidade de realidades já é admitida pelas normativas. Isso indica a dissimulação de um interesse de reformulação profunda na base de aprendizagem definida, marcado pelo discurso das “exigências da evolução permanente” e da tecnologia. As expressões remetem ao discurso de modernização e eficiência, atributos que apontam para fora do aparelho estatal, conforme indicado pela inclusão das PPPs ao tema. Evidencia-se, dessa forma, que a “atualização” ou “reforma” dos currículos e das práticas pedagógicas preconizada pelo “Projeto de Nação” se refere a uma estratégia de validação discursiva da transferência da elaboração curricular à iniciativa privada, ou seja, da adoção de um formato de privatização da educação, que transforma um bem público em mercadoria, introduz métodos de gestão empresarial nas escolas e ainda entrega o currículo escolar aos interesses de manutenção da estrutura social hegemônica.

O STT “Valores” discute o discurso produzido pelo uso do termo no documento e sua associação com o currículo da educação idealizada pelo “Projeto de Nação”.

**Quadro XXIII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Valores

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Valores	<p><b>A.</b> “3. Recuperar os valores morais, éticos e o civismo na sociedade como um todo, particularmente no Sistema de Educação” (Diretrizes dos temas Corrupção no Brasil, p. 44, e Coesão nacional e sentimento coletivo de Pátria, p. 46).</p> <p><b>B.</b> “Revitalizar os valores morais, éticos e cívicos na sociedade como um todo, particularmente no Sistema de Ensino” (Objetivos do tema Coesão nacional e sentimento coletivo de Pátria, p. 46).</p> <p><b>C.</b> “2. Promover valores e práticas comportamentais que resultem na preservação e em melhoria das infraestruturas educacionais e na formação do cidadão” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p>	<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 27:</b> Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: <b>I</b> - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.</p> <p><b>Art. 32:</b> O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: <b>II</b> - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; <b>III</b> - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e</p>

				<p>habilidades e a formação de atitudes e valores; <b>IV</b> - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.</p> <p style="text-align: center;"><b>Estatuto da Criança e do Adolescente</b></p> <p><b>Art. 70-A:</b> A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: <b>XII</b> - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana [...].</p> <p style="text-align: center;"><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> São diretrizes do PNE: <b>V</b> – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dois dos segmentos que tratam de valores no “Projeto de Nação” dizem sobre “recuperar os valores morais, éticos e o civismo” (segmento A) e “revitalizar os valores morais, éticos e cívicos” (segmento B), mencionando o sistema de educação como espaço prioritário para as ações. A ideia de retomada do passado a fim de encontrar a solução para problemas de ordem moral presentes nas escolas contemporâneas remonta aos tempos de ditadura militar no Brasil (1964-1985), além de coadunar com a proposta de militarização do sistema de ensino. Durante a vigência do regime, sob a justificativa de modernizar a sociedade do ponto de vista burocrático, tecnicista e tecnológico, o Brasil superestimou a formação técnica e a preparação para o trabalho e substituiu a Filosofia pela Educação Moral e Cívica no currículo da época.

A Filosofia, como não atendia aos objetivos tecnicistas e burocráticos da nova concepção de ensino, deveria ser expurgada, bem como a Psicologia e a

Sociologia. Uma disciplina cumpriria melhor esses desígnios – a Educação Moral e Cívica –, regulamentada em decreto-lei de 1969. Em 1971, a lei 5692 constitui-se no golpe derradeiro contra o ensino de Filosofia no 2º grau, não apenas por torná-la disciplina da parte diversificada dos currículos, voltada ao atendimento de peculiaridades regionais, pois ela já tinha caráter semelhante a partir da lei 4024/61, mas pela direção imprimida à escolarização de 1º e 2º graus. A introdução do ensino profissionalizante e a ênfase dada às disciplinas da parte de formação especial reduzem drasticamente o espaço da Filosofia. Ela permanece, então, por longos anos, pelo menos até o início da década de 80, presente em alguns redutos de defesa da educação humanística. (Costa, 1992, p. 52-53).

Outro segmento do texto diz sobre a promoção de “valores e práticas comportamentais” ser capaz de alcançar a “preservação e [...] melhoria das infraestruturas educacionais e [a] formação do cidadão” (segmento C). Assim, os trechos confluem para a produção do entendimento de que se almeja a retomada do passado autoritário nas escolas, a fim de que a submissão dos estudantes garanta a sua adequação às convenções sociais, não depredando o patrimônio da escola e demonstrando deferimento e respeito às pessoas.

Na rede de colégios militares de atuação deste pesquisador, evidencia-se a associação dos valores morais, éticos e cívicos ao modelo disciplinar e hierárquico. Dessa forma, o princípio que rege as relações entre militares disciplinadores e alunos é o da obediência acrítica à autoridade. Isso é alimentado mesmo entre os estudantes que, em rodízio semanal, em ordem alfabética, assumem as funções de xerife e subxerife de sua turma, desempenhando, nestes momentos, funções de autoridade e devendo, com isso, punir e entregar colegas aos disciplinadores numa relação contrária à cooperação e à amizade. Além disso, os disciplinadores, do alto da pirâmide moral que estrutura as relações no colégio, são responsáveis por analisar dois documentos que regulam o comportamento discente na instituição: o Formulário de Registro Disciplinar (FRD) e o Formulário de Registro de Recompensa (FRR). Eles acarretam, respectivamente, perda e ganho de pontos no Código de Ética do Aluno e podem ser emitidos por qualquer funcionário da escola, porém, a decisão de enquadramento do ato de indisciplina (a pontuação descontada depende da gravidade do ato) e a validação de uma ação meritória passam obrigatoriamente pelo disciplinador militar. Sobre isso, Vinha *et al.* asseveram:

Há, assim, uma dissociação entre o “disciplinar” e o “pedagógico”, embora sejam complementares. A aprendizagem da convivência, da resolução dialógica dos conflitos, da participação, da legitimação e da compreensão das regras, da coordenação de perspectivas, da autorregulação, entre outras, não é vista como uma questão pedagógica e função precípua da escola, que deveria ser responsabilidade de todos. Essa “separação” desconsidera que os valores

sociomorais estão presentes em todos os espaços da escola. Os professores e os funcionários, queiram ou não, são “agentes morais”, transmitindo valores, por meio de suas atitudes, julgamentos e decisões. Há, pois, uma concepção de que os conflitos não fazem parte do “currículo” e sua administração é algo desviante da função do docente, que deve “terceirizá-los” para serem resolvidos pela equipe disciplinar militar. Com essa dissociação, os demais profissionais são “destituídos” do compromisso de educar para a convivência e para o desenvolvimento da autonomia (2021, p. 90).

Por fim, a ação moral está relacionada à livre escolha do sujeito, que pode ser alcançada através da promoção de uma prática pedagógica calcada nos princípios educacionais constituídos à luz do Estado Democrático de Direito e sintonizada ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática, conforme preconiza a LDBEN. Para isso, é necessário extrapolar a forçada convivência pacífica, a premiação do comportamento disciplinado, a obediência às regras, a entoação de hinos e a prestação de continência a superiores hierárquicos, passando ao fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social e ao irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana, valores emanados pelas normativas legais que regem a educação brasileira.

O quadro que segue sintetiza os elementos relacionados ao STT “Higienização do currículo”.

**Quadro XXIV – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Higienização do currículo**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Higienização do currículo	“7. Priorizar os conteúdos presentes nos eventos históricos sobre os aspectos teórico-metodológicos no processo de ensino de História do Brasil” (Diretrizes do tema Coesão nacional e sentimento coletivo de Pátria, p. 47).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 2º:</b> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da</p>

				<p>cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p><b>Base Nacional Comum Curricular</b> <b>Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017</b></p> <p>Institui a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.</p> <p><b>Resolução CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018</b></p> <p>Institui a BNCC para o Ensino Médio.</p> <p>O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais está pautado por três procedimentos básicos: <b>1.</b> Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico; <b>2.</b> Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens e <b>3.</b> Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O segmento que forma o STT propõe que se deva “priorizar os conteúdos presentes nos eventos históricos sobre os aspectos teórico-metodológicos no processo de ensino de História do Brasil”, denotando uma tentativa de higienização do currículo ao tentar tirar dele a

possibilidade de construção de saberes por meio da afetação crítica, interdita pela concepção de currículo como lista de conteúdos. O foco na História do Brasil aponta para o interesse de validar outras representações do passado do país, provavelmente intencionando a reescrita do período autoritário da ditadura militar, o que seria facilitado por seleção de conteúdos favoráveis à representação a que se quer atribuir o status de verdade. Paz e Icicle, acerca do rompimento com a lógica de currículo apresentada no segmento, dissertam:

O conhecimento então seria não para ensinar o que é o mundo, mas para perguntar como ele é constantemente constituído, a partir de quais perspectivas, [...] convoca[ndo] o olhar para saberes invisibilizados pelos currículos-documentos. O processo de tornar visível o invisível confere valor não exclusivamente aos conhecimentos inventariados, mas ao *processus in infinitum* concernente à criação dos saberes. Tais processos reverberam nos corpos escolares, posto que professores e alunos, para além de reativar os conhecimentos já concebidos, agenciam-lhes e desse modo atuam como criadores (2020, p. 13).

Além disso, a LDBEN preconiza o processo de ensino e aprendizagem de História para além da simples identificação de eventos considerados importantes. A normativa orienta o desenvolvimento de condições para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos, organizando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, e o reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, distinguindo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. Dessa forma, além de afrontar a legislação, entender o currículo como um operador rígido que precisa ser seguido por encerrar em si a verdade dos fatos que precisa ser aprendida, abre a possibilidade de manipulação e controle dos estudantes.

O STT “Ensino rural” retoma temática, no bojo do Sub-SOT “Currículo escolar”, debatida por meio dos STTs “Aplicação de recursos financeiros” e “Merenda escolar”, apresentados no Sub-SOT “Gestão do sistema escolar e da escola”, que atribuem centralidade ao Agronegócio.

**Quadro XXV** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ensino rural

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Ensino rural	A. “15. Adequar a grade curricular de ensino rural e de formação da mão de obra voltada para o campo, como estratégia de elevação do patamar de gestão do agronegócio nacional e geração de renda e	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b>  <b>Art. 28:</b> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as

			<p>empregos qualificados no campo” (Diretrizes do tema O Agronegócio no PIB Brasileiro, p. 57).</p> <p><b>B.</b> “16. Atualizar as grades curriculares do ensino rural e difundir e aplicar aos públicos de interesse em todo o Brasil” (Diretrizes do tema O Agronegócio no PIB Brasileiro, p. 57).</p> <p><b>C.</b> “10. Manutenção da desconformidade da grade curricular de ensino e insuficiente formação da mão de obra no montante demandado pelo empreendedorismo rural e para suprir a necessidade dos empregos no campo” (Óbices do tema O Agronegócio no PIB Brasileiro, p. 58).</p>	<p>adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: <b>I</b> - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; <b>II</b> - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; <b>III</b> - adequação à natureza do trabalho na zona rural.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 7:</b> fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]. Estratégias: <b>7.27</b> - desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os segmentos apresentados dizem sobre uma adequação/atualização do currículo de “ensino rural” e de “formação da mão de obra voltada para o campo” (segmentos A e B), para que seja difundido e aplicado por todo o Brasil (segmento B) e, com isso, eleve “o patamar de gestão do agronegócio nacional e geração de renda e empregos qualificados no campo” (segmento A). A justificativa para tal propositura estaria no fato de uma “desconformidade” curricular “e insuficiente formação da mão de obra no montante demandado pelo empreendedorismo rural e para suprir a necessidade dos empregos no campo” (segmento C).

Mais uma vez, ganha destaque a perspectiva de que os objetivos da política educacional devam se voltar estritamente para a qualificação da força de trabalho, atendendo aos interesses das políticas neoliberais. Neste STT, a ideia é retomada para oferecer o currículo da “educação rural” ao agronegócio. Ao escolher fazer uso do termo “ensino rural” – em oposição a Educação do Campo –, o “Projeto de Nação” reforça sua filiação à ideia de escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo, dado seu caráter marcadamente colonizador, como explicam Caldart *et al.*:

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, conforme Gramsci nos ensina. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da Educação do Campo da histórica educação rural: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (p. 240).

Colocar o currículo escolar a serviço da elevação do “patamar de gestão do agronegócio nacional” solapa as diferentes configurações de agricultura pelas quais a população do campo trava uma luta histórica a fim de superar o projeto de campo e de desenvolvimento conformado, na contemporaneidade, pelo agronegócio. Sobre isso, Freire e Castro demarcam que, no Brasil, a “educação rural”

[...] foi con(formada) pela estrutura econômica, social, cultural hegemônica no país, estando ausente de mecanismos regulatórios das políticas educacionais. A configuração predominantemente rural do país, com uma base econômica marcadamente agroexportadora, não repercutiu em termos de direitos educacionais para a população rural (2012, p. 156).

Assim, as normativas educacionais garantem currículos e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos camponeses e camponesas, dos agricultores familiares e das comunidades indígenas e quilombolas, incluindo conteúdos culturais e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais. Assim, busca-se que o universo da agricultura nessas escolas parta da visão dessas comunidades, e não da lógica da produção em grande escala para a exportação de *commodities* do agronegócio.

Por fim, o próximo quadro sintetiza o STT “Ensino técnico de nível médio”, que estabelece diálogo com os Quadros XVII e XX, retomando, no âmbito do currículo escolar, as

discussões acerca do ensino profissionalizante voltado para o mercado de trabalho e da motivação do aluno para o trabalho, abordadas no Sub-SOT “Gestão do sistema escolar e da escola”.

**Quadro XXVI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Currículo escolar – STT: Ensino técnico de nível médio

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Currículo escolar	Ensino técnico de nível médio	“3. Incluir na grade curricular da Educação Básica das escolas públicas e privadas disciplinas técnicas com o objetivo de incentivar os estudantes a buscarem a formação técnica de nível médio” (Diretrizes do tema Ensino Técnico no Brasil, p. 78).	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 205:</b> 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.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 35-B:</b> O currículo do ensino médio será composto de formação geral básica e de itinerários formativos. <b>§ 1º:</b> Os estabelecimentos que ofertem ensino médio estruturarão suas propostas pedagógicas considerando os seguintes elementos: <b>I</b> – promoção de metodologias investigativas no processo de ensino e aprendizagem; <b>II</b> – conexão dos processos de ensino e aprendizagem com a vida comunitária e social em cada território; <b>III</b> – reconhecimento do trabalho e de seu caráter formativo; e <b>IV</b> – articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da formação técnica e profissional.</p> <p><b>Art. 36:</b> Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada [...] serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases: <b>V</b> - formação técnica e</p>

				<p>profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica, observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) [...].</p> <p><b>Art. 39:</b> A educação profissional e tecnológica [...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.</p> <p><b>Art. 40:</b> A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O “Projeto de Nação” demonstra apuro na articulação dos temas de interesse que encampam entre as áreas definidas como Sub-SOTs nesta pesquisa. Geralmente, o mesmo tema é apresentado por meio de uma concepção ideológica e, posteriormente, incluído através de ações concretas na estruturação do sistema de ensino, do currículo ou da formação do professor. Dessa forma, a temática da formação para o trabalho, na perspectiva que toma a educação como ferramenta de atendimento à demanda de mão de obra do mercado, é recorrente no documento. Aqui, o segmento sugere que se deva “incluir na grade curricular da Educação Básica das escolas públicas e privadas disciplinas técnicas com o objetivo de incentivar os estudantes a buscarem a formação técnica de nível médio”.

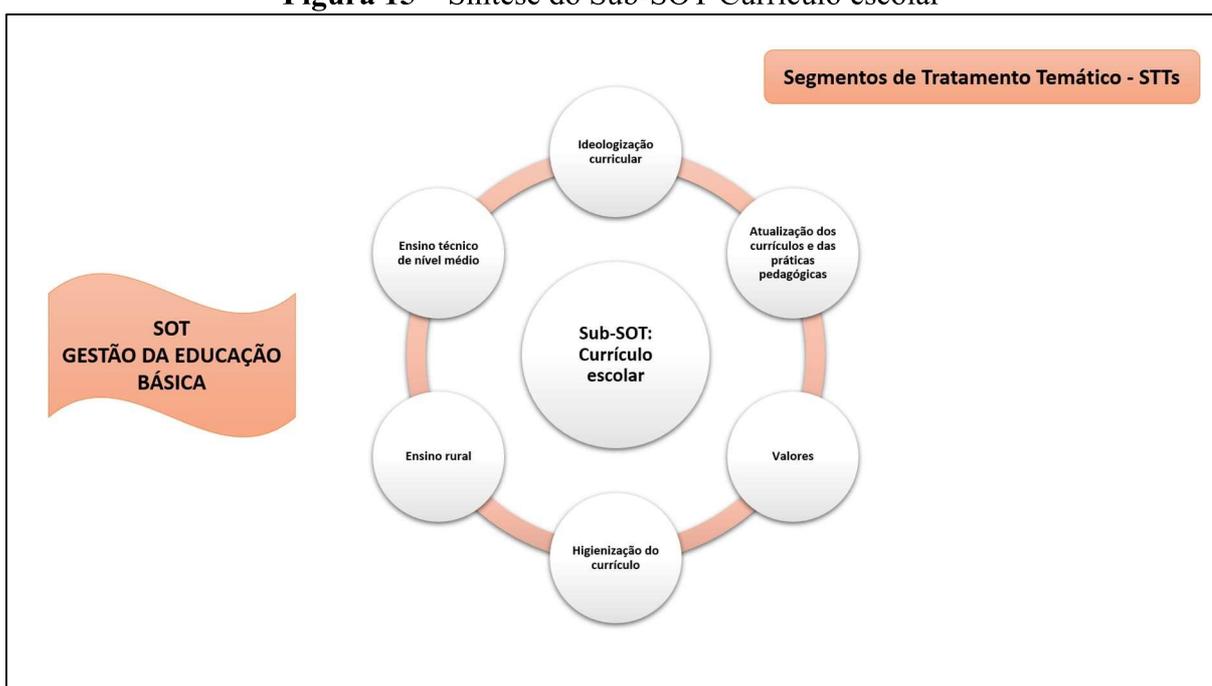
Logo, o currículo materializaria os esforços do sistema escolar e da escola em levar o aluno a escolher a formação técnica, demonstrando forte ingerência e controle sobre o futuro dos estudantes ao atuar pela manutenção da estrutura social: limita-se o acesso à universidade aos poucos filhos da elite financeira, enquanto se mantém os filhos da classe trabalhadora dentro dos mesmos limites sociais de seus pais. Desconsidera-se, assim, o princípio constitucional da educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao passo que, potencializa os efeitos do Novo Ensino Médio, que, por meio dos itinerários formativos, já oferece o currículo aos interesses capitalistas. De acordo com Souza,

as consequências da Contra-Reforma do Ensino Médio para a educação são correspondentes as demandas da atual fase do modo de produção capitalista. Em momentos de crise econômica os direitos da classe trabalhadora são atacados, tal como acontece no campo educacional, em que se priva os filhos da classe trabalhadora ao acesso a uma educação digna, tornando-a cada vez mais técnica e funcional para o mercado de trabalho capitalista. Trata-se de um rebaixamento das condições de acesso à cultura historicamente produzida pela humanidade. É neste sentido que os itinerários formativos se inserem, no parcelamento do conhecimento e na precarização das condições da produção do conhecimento ampliado, de cultura geral, já que se pretende a construção de especialistas de conhecimentos técnicos dentro de cada área. Não há a preocupação com a construção dos conhecimentos gerais, articulados com a vida dos estudantes, como já não havia na LDB [...] (2018, p. 7-8).

Os STTs debatidos nesta seção demonstram a estruturação do “Projeto de Nação” sobre um discurso que defende a intervenção na escola também através do currículo, utilizando-se do apelo de modernização da organização pedagógica para promover uma higienização curricular que transforme a escola em espaço acrítico, voltado exclusivamente à superestimada formação técnica de mão de obra para o trabalho, tanto no campo quanto na cidade. Além disso, sugere a retomada de valores autoritários pautados na disciplina e na hierarquia, atestando o compromisso do currículo escolar com a ordem social vigente.

Assim, os segmentos temáticos discutidos no Sub-SOT Currículo escolar podem ser sistematizados de maneira resumida pela representação a seguir.

**Figura 15 – Síntese do Sub-SOT Currículo escolar**



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Associa-se ao sistema de ensino e ao currículo concebidos pelo “Projeto de Nação” a sua percepção acerca da formação do professor, que segue, na próxima seção, encapsulada nos STTs que organizam os segmentos textuais por meio do Sub-SOT “Formação docente”.

#### 6.4 SUB-SOT FORMAÇÃO DOCENTE

Quando a Sra. Parsons bate à porta de Winston e pede que ele dê uma olhada em sua pia no apartamento vizinho, o leitor de 1984 é apresentado ao marido dela, Tom Parsons, que não estava em casa no momento. Ele é descrito como um homem de uma burrice paralisante, um amontoado de entusiasmos imbecis, um daqueles burros de carga totalmente submissos e dedicados dos quais dependia, mais até do que da Polícia do Pensamento, a estabilidade do Partido. Aos 35 anos, acabou de ser desligado involuntariamente da Liga da Juventude, e antes de se formar na Liga já tinha conseguido continuar com os Espiões por um ano além da idade legal. Foi empregado no Ministério da Verdade, onde é colega de trabalho de Winston, ocupando um cargo subalterno que não exige inteligência, mas, por outro lado, é uma figura importante em comitês que organizam caminhadas comunitárias, manifestações espontâneas, campanhas de economia e atividades voluntárias em geral.

Enquanto desentope a pia da casa dos Parsons, Winston é interpelado pelos filhos dos vizinhos. Um garoto de nove anos, com jeito de brigão, ameaça-o com uma pistola de brinquedo, enquanto sua irmã menor, com cerca de sete anos, faz o mesmo gesto com um pedaço de pau. Os dois usam calções azuis, camisas cinza e lenços vermelhos no pescoço, que são o uniforme dos Espiões. Winston levanta as mãos, mas com uma sensação incômoda, pois a atitude do garoto é tão maldosa que nem parece uma brincadeira.

O menino passa a gritar insultos a Winston, chamando-o de traidor, crimepensante e espião. Diz também que ele será fuzilado, vaporizado, mandado para as minas de sal! De repente, as crianças pulam em volta dele, gritando “traidor!” e “crimepensante”, com a menina imitando o irmão em cada movimento. É um pouco assustador, como cambalhotas de filhotes de tigre que logo vão crescer e se tornar devoradores de homens. Há certa ferocidade calculista nos olhos do garoto, um desejo bastante evidente de bater ou chutar Winston e a consciência de ser quase grande o bastante para isso. “Ainda bem que não está empunhando uma pistola de verdade”, pensou Winston.

A mãe, um pouco nervosa com a situação, explica que eles fazem tanto barulho por estarem desapontados já que não poderão assistir ao enforcamento de prisioneiros condenados por crimes de guerra que ocorrerá no parque à noite, pois ela está muito ocupada e o pai chegará

tarde do trabalho. Enquanto isso, as crianças gritam: “Quero ver enforcamento! Quero ver enforcamento!” – “Por que a gente não pode assistir ao enforcamento?” Winston despede-se da Sra. Parsons e toma a direção da porta.

Tinha dado poucos passos pelo corredor quando algo atinge sua nuca com um impacto bastante doloroso. Ao se virar, vê a Sra. Parsons puxando o filho para dentro do apartamento, enquanto ele guarda um estilingue no bolso. “Goldstein!”, berra o menino antes que a porta se feche. Winston fica impressionado com a expressão de medo impotente no rosto da mulher. Entra em seu apartamento pensando no horror que aquela mulher vive e que, em pouco tempo, os filhos estarão vigiando a mãe noite e dia em busca de sintomas de heterodoxia.

Organizações como a dos Espiões transformam sistematicamente as crianças em pequenos selvagens indomáveis, mas isso não gera nelas nenhuma tendência de se rebelar contra a disciplina do Partido. Ao contrário, elas adoram o Partido e tudo o que se relaciona com ele. As músicas, os desfiles, as flâmulas, as caminhadas, os exercícios com falsos fuzis de brinquedo, as palavras de ordem, a adoração ao Grande Irmão – para elas tudo é uma espécie de jogo glorioso. Toda a sua ferocidade é voltada para fora, contra os inimigos do Estado, contra os estrangeiros, os traidores, os sabotadores, os crimepensantes. É quase normal pessoas com mais de trinta anos terem medo dos próprios filhos. E por bons motivos, pois é rara a semana em que o *Times* não publica um parágrafo descrevendo como algum “herói infantil” tinha entreouvido um comentário comprometedor e denunciado os pais à Polícia do Pensamento.

O professor bem formado para os parâmetros da rede de colégios em que este pesquisador atua é aquele que auxilia na formação de “heróis infantis e juvenis” como os filhos da Sra. Parsons. A instituição alimenta tanto o espírito de corpo entre os alunos que grande parte deles passa a adorar aquele símbolo, dedicando-se com muito mais afinco às questões militares – ordem-unida, gritos de guerra, desfiles – que às questões próprias do processo de ensino e aprendizagem. Geralmente, esses alunos têm grande dificuldade em reconhecerem, por exemplo, violações de direitos humanos em suas produções de texto, além de se posicionarem de forma bastante problemática frente a situações e/ou discussões que envolvam aspectos da diversidade social. Com a mesma ferocidade calculista nos olhos com que o garoto abordou Winston, este pesquisador já foi questionado, aleatoriamente, durante uma aula com tema diverso, sobre o que achava do uso de pronome neutro.

No colégio, os alunos são empoderados pelos militares e estimulados a ocuparem esse lugar de vigilantes dos professores. É discurso corrente entre os estudantes que, quando não gostam de um professor, eles o tiram a qualquer tempo, bastando para isso reportar uma “boa” razão para o seu desgosto à direção e ao comando. Comumente, são chamados para a apuração

de qualquer fato que chega ao conhecimento da direção envolvendo professores da sua turma. Os docentes são os últimos a serem chamados, com a avaliação subjetiva diante da situação já formada por meio dos depoimentos dos alunos, o que já fez com que diversos professores fossem desligados compulsoriamente ou preferissem pedir para sair do colégio, consagrando a percepção de controle sobre os profissionais que muitos deles ostentam.

A tentativa de controle sobre a vida dos professores, que escrutina os possíveis sintomas de heterodoxia, foi sentida muito fortemente por este pesquisador na ocasião de seu casamento, em 2022. Quando os alunos chegaram em suas casas com essa informação e ela circulou entre os grupos de mensagens dos responsáveis, no primeiro dia de licença gala que o docente usufruía após o ato jurídico, sua rede social, que é restrita, foi inundada por solicitações para ser seguido por pais de estudantes. Era como se buscassem, enraivecidos, aberrações que pudessem ser usadas contra o professor a fim de afastá-lo da escola e de seus filhos, já que se tratava de um homem que havia se casado com outro homem. Entretanto, mesmo que todos os professores fiquem vulnerabilizados diante de tamanha vigilância, a perseguição e seus desdobramentos são potencialmente atravessados por marcadores de gênero e raça, sendo muito mais pungentes e agressivos com mulheres e, mais ainda, com as poucas mulheres negras que acessaram a escola como professoras ou supervisoras.

Tem-se, dessa forma, que a formação do professor estrutura outro importante pilar na construção da escola idealizada pelo “Projeto de Nação”, uma vez que se trata do profissional responsável por operacionalizar o currículo pelo qual se orienta o sistema de ensino, ambas as construções debatidas nos Sub-SOTs anteriores. Assim, importa ao projeto que, em sua atuação, esse profissional se apresente alinhado ao conjunto de concepções de mundo, de sociedade, de ser humano e de educação definidos na estruturação do sistema de ensino e do currículo escolar. Ele deve orientar socialmente sua prática de forma a atender, mesmo que sutilmente, aos interesses hegemônicos que subjazem aos aparatos educacionais, fazendo com que famílias como a dos Parsons sejam formadas na crença de que a forma como se colocam no mundo resulta de decisões livres, da expressão de suas próprias personalidades.

Logo, forma-se a tríade-alvo do programa de educação do “Projeto de Nação”, composta pelos elementos que requerem forte intervenção para que se ajuste a educação pública do Brasil aos objetivos gerais do projeto: sistema de ensino, currículo escolar e professor. Nesta subseção, estrutura-se o Sub-SOT “Formação docente”, elaborado através da recorrência de significação atribuída ao tratamento do tema no documento. O STT que segue aborda a “Ideologização da formação docente”.

**Quadro XXVII – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Ideologização da formação docente**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Formação docente	Ideologização da formação docente	<p>“Amplios setores das Instituições de Ensino Superior (IES) – principalmente as públicas – transformaram-se em centros de luta ideológica e de doutrinação político-partidária. Em sala de aula, pouco era feito no sentido de transmitir os conteúdos, ensinar o aluno a pensar, orientar as pesquisas sobre as diversas correntes de pensamento e elucidar sobre como realizar as melhores análises, buscando as opções de vida mais favoráveis, segundo as crenças e convicções de cada aluno. Tudo era feito para que o aluno fosse obrigado a pensar exatamente como pensava o professor, caso contrário não conseguiria se formar e tampouco seria aceito pelo grupo. No ensino universitário, inclusive no Superior Tecnológico, os debates políticos e ideológicos se tornaram equilibrados, com abertura para diferentes correntes de pensamento” (Relatório de Conjuntura, p. 20).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 207:</b> As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 53:</b> No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: <b>II</b> - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; <b>III</b> - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Este e outros segmentos que formam alguns STTs em análise neste Sub-SOT abordam a educação superior, extrapolando o escopo da educação básica definido nesta pesquisa, porém o faz com o intuito de se voltar a ele, já que se dedicam à formação do professor da educação básica. De acordo o excerto, “amplios setores das Instituições de Ensino Superior (IES) – principalmente as públicas – transformaram-se em centros de luta ideológica e de doutrinação político-partidária”, deixando de “transmitir os conteúdos, ensinar o aluno a pensar, orientar as pesquisas sobre as diversas correntes de pensamento e elucidar sobre como realizar as melhores análises, buscando as opções de vida mais favoráveis, segundo as crenças e convicções” individuais. Ao contrário disso, o aluno é “obrigado a pensar exatamente como [pensa] o professor”.

A compreensão do discurso produzido pelo segmento requer, uma vez mais, o destaque do contexto histórico-social do país, em que a democracia é impactada pelo aprofundamento do neoliberalismo e pela ofensiva da extrema direita. As universidades federais passaram a ter a sua autonomia, garantida constitucionalmente, fortemente questionada e atacada, especialmente a partir da assunção da extrema direita ao poder de Estado. Jair Bolsonaro e sua equipe promoveram diversos ataques à educação superior e à ciência, desvalorizando a universidade como instituição produtora de conhecimento e fomentando o negacionismo científico. Leher explica os vários atravessamentos na formulação da investida contra as universidades, todos em conformidade com os alicerces ideológicos do “Projeto de Nação” e debatidos nesta tese:

A universidade é vista como ameaça por ser uma instituição que promove a secularização da vida, o que é percebido como afronta aos valores do líder e, conseqüentemente, do “povo”. As universidades, nos discursos governamentais, estão associadas à defesa da igualdade (democracia econômica, direitos sociais), que sacrificaria a liberdade dos indivíduos no mercado e, sobretudo, o direito do patrão de explorar livremente os “seus” trabalhadores; à explicitação da existência de classes sociais e de segmentos oprimidos e explorados (frente ao povo uno e indivisível); às causas antirracistas (negando as diferentes naturezas humanas e comprometendo a supremacia branca cristã); e às lutas contra as opressões (difundindo, assim, a denominada “ideologia de gênero”). Em suma, a universidade estaria ligada às expressões laicas de vida, que favorecem a hegemonia do “marxismo cultural”, do socioambientalismo, do feminismo, do socialismo e do antirracismo. Em uma adaptação dos preceitos da “guerra cultural” no Brasil, as universidades são acusadas de estar em desconformidade com valores e comportamentos professados por “certas” interpretações do evangelho difundidas por segmentos pentecostais, neopentecostais e da Igreja Católica. A zona de conflito com a universidade e com a ciência, como é possível depreender, torna-se muito vasta e não se restringe aos embates de ideias, na forma de confrontos de argumentos (2021, p. 2).

Dentre as múltiplas conseqüências que decorrem desses atravessamentos, destaca-se o interesse capitalista pela formação dos educadores, buscando submetê-los aos meios e aos fins empresariais. Intenta-se que a formação do professor acabe contaminada, em algum momento, pela visão instrumental do capital. A resistência que as universidades, geralmente, tentam impor às investidas neoliberais, e que promovem a intensificação de ataques contra elas, acaba direcionando a ação mais contundente do mercado para a formação continuada dos professores, dada a maior aderência ao seu projeto identificada nas redes de ensino básicas e nas escolas do país.

Dessa forma, o segmento em análise revela um ataque populista comum no espectro da extrema direita, que coloca as universidades públicas a serviço de uma “doutrinação marxista” ou “ideologização” do ensino e da pesquisa. Com base nesse ponto de vista, justifica-se o discurso produzido pelo “Projeto de Nação” em relação à educação superior e à formação inicial docente, que prescinde da dissimulação e radicaliza a ideia da ingerência neoliberal no setor, afrontando o Estado democrático de direito em favor dos princípios de liberdade e direitos individuais do neoliberalismo, como se comprova nos STTs que seguem.

**Quadro XXVIII** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Formação inicial do professor

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Formação docente	Formação inicial do professor	<p><b>A.</b> “Um marco importante para a melhoria de desempenho das universidades públicas, mas que sofreu forte resistência para vingar, foi a decisão de cobrar mensalidade/anuidades, segundo critérios que levaram em conta a renda pessoal do aluno e ou de seu responsável, o número de alunos sob o mesmo responsável, a concessão de bolsas a alunos de camadas carentes e para os de elevado nível de desempenho” (Relatório de Conjuntura, p. 21).</p> <p><b>B.</b> “Nas últimas três décadas, os cursos do Ensino Superior Tecnológico (EST), cuja graduação é a do ensino universitário (bacharelado e licenciatura), tiveram grande expansão em quantidade, com boa aproximação às empresas do setor produtivo, mas ainda deixando a desejar no que concerne ao aperfeiçoamento dos conteúdos científico-tecnológicos. A curta duração dos cursos (dois a três anos), as mudanças sociais e econômicas e a criação de novos produtos trouxeram de volta os alunos mais interessados em adquirir competências para os novos e mutantes mercados de trabalho. Com isso, os cursos EST se tornaram reconhecidos veículos de capacitação para os trabalhadores, o que beneficiou uma grande parte da população economicamente ativa, ampliou os índices de empregabilidade e</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 206:</b> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: <b>II</b> - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; <b>III</b> - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; <b>IV</b> - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 52:</b> As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: <b>I</b> - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.</p> <p><b>Art. 53:</b> No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:  <b>§ 1º:</b> Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos</p>

			<p>contribuiu para a ascensão social do trabalhador, trazendo reflexos positivos à economia, ao desenvolvimento nacional e ao bem-estar social” (Relatório de Conjuntura, p. 21).</p>	<p>orçamentários disponíveis, sobre: <b>I</b> - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; <b>II</b> - ampliação e diminuição de vagas; <b>III</b> - elaboração da programação dos cursos; <b>IV</b> - programação das pesquisas e das atividades de extensão.</p> <p><b>Art. 55:</b> Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.</p> <p><b>Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016</b></p> <p>Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em coerência com: <b>I</b> - as Diretrizes Nacionais do Conselho Nacional de Educação - CNE; <b>II</b> - com a Base Nacional Comum Curricular; <b>III</b> - com os processos de avaliação da educação básica e superior; <b>IV</b> - com os programas e as ações supletivas do Ministério da Educação; e <b>V</b> - com as iniciativas e os programas de formação implementados pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios.</p> <p><b>Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024</b></p> <p>Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).</p>
--	--	--	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Acerca do tratamento do tema da formação inicial docente, o documento aposta em medidas drásticas em direção ao capital, conforme demonstrado no Quadro XXVIII: “um marco importante para a melhoria de desempenho das universidades públicas, mas que sofreu forte

resistência para vingar, foi a decisão de cobrar mensalidade/anuidades” (segmento A) e “os cursos do Ensino Superior Tecnológico [...] (bacharelado e licenciatura) tiveram grande expansão em quantidade, com boa aproximação às empresas do setor produtivo [...] se torna[ndo] reconhecidos veículos de capacitação para os trabalhadores” (segmento B). Logo, o “Projeto de Nação” aposta na intensificação da lógica capitalista direcionada à formação inicial dos professores, atribuindo a ela a função de preparo de mão de obra qualificada e de manutenção das desigualdades, elementos estruturantes do capitalismo, ao passo que elimina a reflexão teórica, histórica e crítica que interessam à emancipação da classe trabalhadora.

Assim como no segmento básico, a educação superior é concebida pelo projeto como política estratégica apenas para o desenvolvimento econômico, desconsiderando seu imprescindível papel social e cultural para o país. O texto chega a sugerir o encurtamento da duração de cursos superiores e a busca pela aquisição de “competências para os novos e mutantes mercados de trabalho”, a fim de melhorar “os índices de empregabilidade e contribui[r] para a ascensão social do trabalhador, trazendo reflexos positivos à economia [e] ao desenvolvimento nacional [...]” (B). Enfatiza-se o caráter utilitarista conferido ao trabalho do professor, que, após “adquirir competências” que o habilitem para o mercado de trabalho, numa rápida e rasa formação, impulsionará a produtividade dos setores econômicos, estruturando uma educação básica tecnicista, na qual atuará difundindo os ideais neoliberais impulsionadores da liberdade e da autonomia do sujeito, alcançando, assim, o objetivo final de preparar a sociedade para a desresponsabilização do Estado na garantia de direitos sociais.

Por fim, o trecho A reforça a ideia do mérito no acesso ao ensino superior por meio de bolsas, considerando o “elevado nível de desempenho” como critério para a formação custeada pelo Estado, tirando do dele, uma vez mais, responsabilidade fundamental, neste caso, com a equidade e a justiça social. De acordo com Bonetto *et al.*,

conforme a doutrina liberal, a Educação também deve estar a serviço do indivíduo, pois será na escola que os talentos, aptidões e habilidades de cada um irão se manifestar. Assim, aquele que tiver um melhor desempenho, independentemente de sua condição econômica e social, poderá ascender socialmente. O pensamento liberal faz do mérito pessoal seu critério fundamental para o progresso social (2006, p.111).

Assim, as mazelas históricas impostas pelo próprio poder público à educação básica, e que o “Projeto de Nação” intenciona manter e aprofundar, funcionarão como veto ao acesso dos filhos da classe trabalhadora ao ensino superior, o que também agravará a desigualdade social brasileira. Além disso, a médio e longo prazo, permitirá a ressignificação da produção

intelectual institucionalizada e da programação dos cursos, atribuídas às universidades pela LDBEN, consolidando a ideologia neoliberal na formação dos professores da educação básica.

Na sequência, aborda-se o STT “Formação profissional”, que acomoda segmentos textuais que tratam da educação continuada dos professores.

**Quadro XXIX** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Formação profissional

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Formação docente	Formação profissional	<p><b>A.</b> “1. Aperfeiçoar a formação profissional, ética e cívica dos quadros docentes (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>B.</b> “2. Deficiente formação profissional e cívica dos quadros docentes” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p><b>Art. 214:</b> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: <b>III</b> - melhoria da qualidade do ensino; <b>V</b> - promoção humanística, científica e tecnológica do País.</p> <p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 61 - Parágrafo único:</b> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: <b>I</b> – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; <b>II</b> – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; <b>III</b> – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; <b>IV</b> – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente</p>

				<p>dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 16:</b> formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O “Projeto de Nação” considera “deficiente [a] formação profissional e cívica dos quadros docentes” (segmento B), o que o leva, por óbvio, ao intento de “aperfeiçoar a formação profissional, ética e cívica” desses profissionais (segmento A). Considerando que a formação continuada do professor é preconizada pela LDBEN e incluída como meta do PNE, a fim de buscar a constante melhoria da qualidade do ensino, compreende-se que os conceitos de “deficiência” e “aperfeiçoamento” atribuídos à formação docente no país tenham contornos diversos daqueles traçados pela intelectualidade da área e pelas normativas legais.

Ao se tomar o trabalho do professor como alicerce da prática revolucionária, verifica-se uma flagrante contradição entre essa concepção e os fundamentos apresentados nos Sub-SOTs “Gestão do sistema escolar e da escola” e “Currículo escolar”. Dessa forma, justifica-se o entendimento de que os professores, formados pela perspectiva da educação emancipadora, que busca desenvolver a criticidade do estudante, sejam “aperfeiçoados” ética e civicamente. A própria função do professor afronta os ideais do “Projeto de Nação”. Segundo Kochhann,

o professor é da classe trabalhadora. Isso indica que [ele] pode vir a ser revolucionário. Destarte, o trabalho pedagógico que o professor realiza pode vir a ser uma possibilidade de formação para a revolução e por consequência da emancipação humana. A emancipação humana pode vir com uma revolução nas relações sociais em que ocorra o reconhecimento do homem como produtor e consumidor de seu trabalho (2022, p. 34).

Assim, o “aperfeiçoamento” docente almejado pelo documento passa pela sua contenção no espectro do tecnicismo conservador, mirando sua prática pela exploração de grande quantidade de conteúdo e pela memorização de informações. Caberia também ao profissional a adoção da meritocrática e a padronização de avaliações, adequadas a perspectivas conteudistas. Pela lógica do documento, a “deficiente” atuação emancipadora dos docentes seria contornada.

O STT que segue aborda a temática das ferramentas e dos recursos tecnológicos na esfera da formação docente.

**Quadro XXX – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Domínio de ferramentas e recursos tecnológicos pelo professor**

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trechos “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Formação docente	Domínio de ferramentas e recursos tecnológicos pelo professor	<p><b>A.</b> “5. Aprimorar as competências tecnológicas dos docentes” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>B.</b> “6. Aperfeiçoar as técnicas pedagógicas de emprego dos recursos tecnológicos” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 73).</p> <p><b>C.</b> “6. Deficiente formação e atualização dos docentes para emprego dos recursos tecnológicos no ensino” (Óbices do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).</p>	<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 67:</b> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: <b>II</b> - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; <b>V</b> - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; <b>VI</b> - condições adequadas de trabalho.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 15 – Estratégia 15.6:</b> promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos</p>

				currículos da educação básica [...].
--	--	--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em novo STT, a mesma “deficiência” na formação docente é tratada. Aqui, porém, a centralidade está nas “competências tecnológicas” (segmento A) ou “técnicas pedagógicas de emprego dos recursos tecnológicos” (segmento B) ou, ainda, “emprego dos recursos tecnológicos no ensino” (segmento C). Assim como a formação continuada em sentido amplo, a incorporação de modernas tecnologias de informação e comunicação também é estabelecida como meta no PNE, a fim de se cumprir o preceito legal de constante aperfeiçoamento do professor. Portanto, novamente, faz-se necessário compreender a produção de sentido que se desdobra do “aprimoramento” proposto pelo “Projeto de Nação”.

Coerente a toda a análise empreendida até aqui, o discurso de que a inserção da tecnologia na escola suscita a necessidade de formação dos professores para o seu uso acaba se associando a formas empresariais de educação que, por meio de instrumentais tecnológicos entendidos como neutros, controlam o processo formativo docente. Motta e Andrade explicam que

a mercantilização e a mercadorização da educação, no tempo presente, imputam um controle sem precedentes, por parte da classe dominante, sobre o conteúdo e a forma da educação escolar. Nesse sentido, a produção em larga escala de produtos para consumo nas escolas, o gerenciamento das redes públicas por parte de empresas privadas e os vários mecanismos de controle direto e indireto não apenas ampliam a circulação de capital na educação. Mais que isso, deixam sob controle do empresariado, e de sua respectiva concepção de educação, tanto o currículo quanto a organização do trabalho docente, já que, na prática, em vez de aquele servir de suporte a esse, o professor acaba trabalhando o conteúdo previsto nos materiais e cobrado nas avaliações (2020, p. 7).

Logo, a subsunção da educação às empresas, por meio de ferramentas tecnológicas e a de capacitação docente para o seu uso, adequa-se aos aspectos estruturais e conjunturais do “Projeto de Nação”, auxiliando no aprofundamento da precarização e na expropriação dos processos formativos mais complexos. Isso reforça a defesa reiterada do documento acerca das funções de conformação, internalização e sedimentação de uma forma neoliberal de compreender o mundo atribuída à escolarização.

Por fim, o Quadro XXXI discute o STT “Anacronismo na formação do professor”, que, em aparente contradição com a discussão do STT anterior, sugere o resgate de um modelo de formação do passado.

**Quadro XXXI** – SOT: Gestão da Educação Básica – Sub-SOT: Formação docente – STT: Anacronismo na formação do professor

<i>SOT</i>	<i>Sub-SOT</i>	<i>STT</i>	<i>Trecho “Projeto de Nação”</i>	<i>Arcabouço legal brasileiro</i>
Gestão da Educação Básica	Formação docente	Anacronismo na formação do professor	“12. Elaborar estratégias de melhoria da formação de professores do Ensino Básico e do Fundamental, estudando o modelo das antigas Escolas Normais, para resgatar o que ainda hoje for relevante” (Diretrizes do tema Ensino Básico no Brasil, p. 74).	<p><b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b></p> <p><b>Art. 61:</b> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: <b>I</b> – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; <b>II</b> – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; <b>III</b> – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; <b>IV</b> – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do Art. 36; <b>V</b> – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. <b>Parágrafo único:</b> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: <b>I</b> – a presença de</p>

				<p>sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; <b>II</b> – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; <b>III</b> – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades; <b>IV</b> – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.</p> <p><b>Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei Nº 14.934, de 25 de julho de 2024</b></p> <p><b>Meta 15:</b> garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O STT exhibe o segmento textual que insiste na ideia de se “elaborar estratégias de melhoria da formação de professores”, apresentando “o modelo das antigas Escolas Normais” como sugestão para esse aperfeiçoamento. Embora pareça estranha essa volta ao passado, ela se reveste de sentido ao acomodar os ideais militares para a educação discutidos até aqui a uma gestão neoliberal e empreendedora. Nessa visão, tanto as escolas de educação básica quanto as universidades, precisam ocupar um lugar de conformação da ordem social, baseada “[...] numa

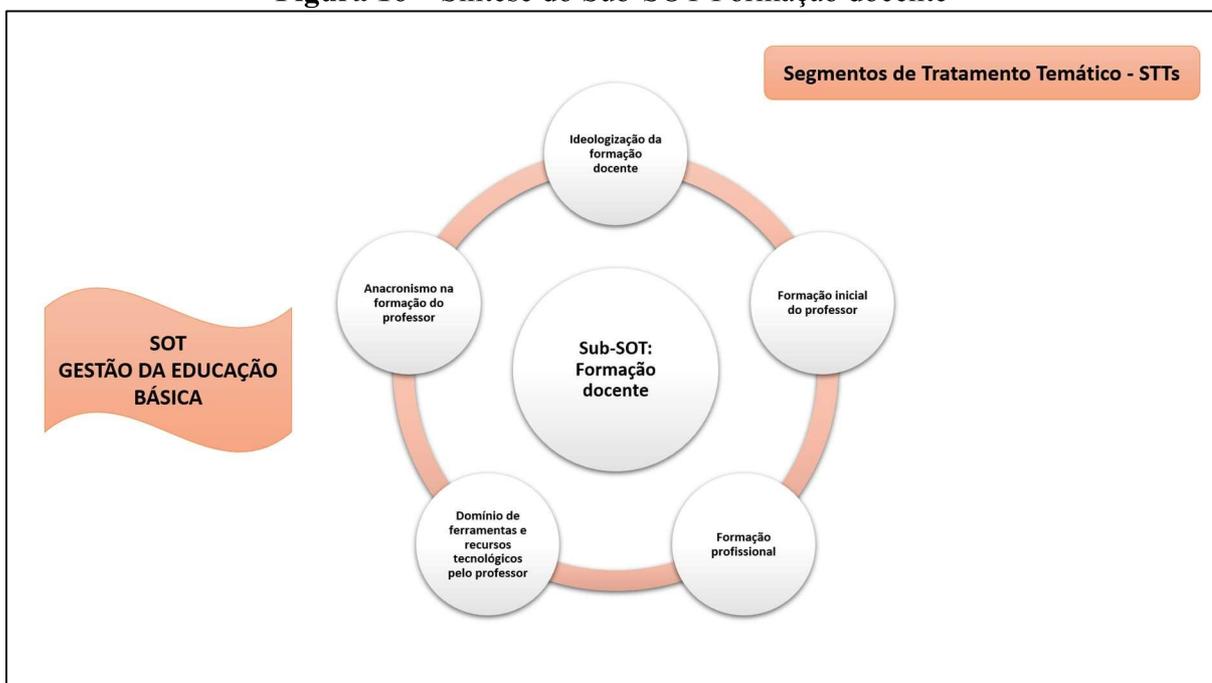
visão romântica do passado, um passado em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade” (Apple, 2003, p. 57).

Em relação à formação docente, as Escolas Normais representariam um retrocesso em relação ao avanço legal oriundo das políticas nacionais de formação na definição das habilitações específicas requeridas dos profissionais da educação, conforme demonstrado no Quadro XXXI. O PNE, inclusive, prevê que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Na análise do Sub-SOT “Formação docente” no “Projeto de Nação”, os STTs revelaram a produção de um discurso que apregoa a deficiente formação do professor, iniciada pelo impacto de uma doutrinação político-partidária nas universidades e seguida pela falta de aptidão para o trabalho com ferramentas tecnológicas. Assim, apresenta soluções como a cobrança de mensalidades nas universidades, a capacitação tecnológica dos professores e a busca de inspiração em modelos de escola do passado.

O esquema abaixo reúne, em síntese, os temas tratados no domínio do Sub-SOT Formação docente.

**Figura 16** – Síntese do Sub-SOT Formação docente



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A próxima seção, diferente das anteriores, não parte da análise de segmentos textuais retirados do texto, mas sim das ausências de temáticas normatizadas para o desenvolvimento nas escolas, sobretudo ligadas a questões de ordem social.

## 6.5 O APAGAMENTO DE SENTIDOS OPERADO PELO NÃO DITO

Analisados os segmentos textuais recolhidos do “Projeto de Nação”, acaba ganhando significativa relevância também aquilo que ele não diz. O silenciamento acerca de temas urgentes da educação precisa ser considerado na leitura estruturada por tratamento temático que esta tese propõe, já que se trata de uma negligência intencional, que, diante do silêncio do documento, grita a desimportância de vários grupos sociais para o capital. Em perfeito ajuste à defesa das questões econômicas em detrimento das questões sociais verificada nas seções anteriores, o documento apaga a diversidade escolar, eximindo-se de garantir ambientes escolares que favoreçam a inclusão, mesmo que de forma dissimulada como trata alguns temas. Assim, a escola do “Projeto de Nação” não assume qualquer compromisso com o respeito às diversidades e naturaliza o preconceito, a opressão e a violência no âmbito da educação básica do país.

O documento rejeita um rol de normativas que regula o tratamento com as diversidades nas escolas, como, por exemplo, disposições sobre: (1) a educação de surdos e o uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras; (2) o Atendimento Educacional Especializado na educação básica; (3) a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; (4) o atendimento escolar para populações em situação de itinerância; (5) a qualidade das escolas quilombolas; (6) o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares; (7) a prevenção da violência contra a mulher; (8) a educação em direitos humanos, entre outras. Alinhado à proposta de militarização das escolas, o silenciamento sobre as temáticas conforma a ideia de formação de um soldado de qualidade, forte, saudável e adaptável a condições extremas, o que exige aptidão física e psicológica em sua formação.

Situações hostis à diversidade em escolas militares são comprovadas pela experiência docente deste pesquisador. Em agosto de 2019, por exemplo, ocorreu a chamada para um curso sobre inclusão oferecido pela parceria empresa-rede a alguns professores. Representando a unidade em que atua, ele se dirigiu à capital do estado para a conferência de abertura da formação, que teve continuidade por meio de plataforma digital. No evento presencial, duas analistas da empresa, rodeadas por militares de alta patente, passaram o dia se empenhando em um discurso que precisava dizer sobre inclusão, impulsionado pela cobrança de pais e pelas

legislações, porém era fortemente atrelado ao corte de gastos. Elas eximiam as escolas da rede de qualquer responsabilidade além de apoio pedagógico aos alunos com deficiência, amparadas por leis que eram reinterpretadas a todo o tempo e que deixavam os diretores das unidades escolares, também presentes no evento, atentos em suas anotações, já que elas seriam seu respaldo junto aos pais desses alunos.

As analistas mencionaram, por exemplo, que não era obrigação de funcionários da escola sequer limpar alunos que se sujavam em decorrência de sua deficiência: “Se papai quer que limpe, tem que pagar alguém”. Problematizaram termos como o “preferencialmente” na lei que diz que os alunos com deficiência devem preferencialmente estudar na rede regular de ensino e não em escolas especiais, exaltando a qualidade das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) e da Associação Pestalozzi, por meio de trabalhos que afirmavam ter visto pelo país afora. Usavam constantemente o termo “gasto”, para afirmar que não é necessário qualquer investimento para se fazer a inclusão, respaldando as falas com a exibição de fotografias de salas de recursos multifuncionais totalmente manufaturas, recheadas de materiais confeccionados pelos próprios professores. Sugeriu, entretanto, haver algo controverso no discurso das analistas, o constante alerta para que a direção tivesse cuidado com a maneira como colocar todas aquelas informações para os pais, a fim de que não viessem a responder processos judiciais por danos morais.

Em outra ocasião, em 2023, já com esta pesquisa em andamento, novo episódio acerca da concepção de inclusão que predomina no colégio envolve a fala de um sargento disciplinador, que cunha um termo pejorativo e o menciona numa mesa do refeitório, em meio a alunos e professores, disfarçando de brincadeira a naturalização da ideia de inadequação de pessoas com deficiência. Precede o ocorrido o fato de alguns alunos do 3º ano do ensino médio, durante um raro momento de descontração, terem tido acesso a uma bolinha de isopor caída na sala de aula e começarem a jogá-la com a mão espalmada de um lado para o outro, tendo como base uma carteira escolar. Semelhante a uma partida de tênis de mesa, porém com a raquete sendo substituída pela própria mão do jogador, a diversão foi ganhando contornos de disputa esportiva entre os alunos e começou a envolver outras séries durante os recreios. Os alunos deram à “modalidade esportiva” criada o nome de “mamoball” (uma composição formada pelos termos “mão” e “bola”). Na ocasião, numa tentativa de menosprezar o divertimento dos alunos, por julgar que eles deveriam aproveitar o tempo de descanso com atividades mais produtivas, o sargento fez uma crítica ao fato de que alguns deles ficavam desalinhados e suados por conta

do jogo e completou, aos risos, que o esporte deveria se chamar “mongoball”, porque era coisa de “mongoloide”<sup>82</sup>.

As situações que atestam a prevalência escancarada e desavergonhada de preconceitos estruturais no colégio são corriqueiras. Militares se dirigem a alunos por meio de termos chulos que remetem a condição física ou a orientação sexual e mandam “abraços heteros” para os seus pais, de quem são amigos de profissão, sem qualquer constrangimento, diante de professores, da turma e até mesmo da escola toda nos momentos de formação diários. Além disso, episódios de racismo envolvendo o uso de casquete por alunos com penteados afros são comuns em toda a rede. Dessa forma, tem-se que, onde deveria prevalecer o cuidado com a linguagem, a abordagem da temática de forma séria e pedagógica, visando ao fim de opressões sociais, predomina a violência, a intolerância e o abuso, que são autorizados à medida que essas temáticas são interditas no debate escolar.

Por fim, outra ausência no “Projeto de Nação” que reclama espaço nas políticas públicas educacionais, inclusive sendo preconizada como meta de expansão no PNE, é a educação em tempo integral. Arelada a necessários investimentos na melhoria de condições para a permanência e aprendizagem dos estudantes, visa combater a infrequência e a evasão escolar através da ampliação da jornada com prioridade para as crianças em situação de maior vulnerabilidade social.

Dessa forma, o “Projeto de Nação” abdica de recorrer ao reino do Grande Irmão e fazer uso de palavras com significado oposto ao comum, a fim de impossibilitar a compreensão dos destinatários da mensagem, preferindo o completo apagamento dos temas. A omissão sobre qualquer ação da escola que aponte para quebra de ciclos de violência e de pobreza, que vise à diminuição da brutal desigualdade social do país ou que represente uma proteção social para cidadãos vulnerabilizados, pressupõe a construção de uma escola hostil e que despreza a diferença.

Com isso, encerrada a análise do “Projeto de Nação”, passa-se à investida de sintetizar, nas Considerações Finais, o discurso produzido pelo programa de educação expresso no “Projeto de Nação”, respondendo à questão colocada no Capítulo 5 desta tese.

---

<sup>82</sup> O médico britânico John Langdon Down, que descobriu a síndrome de Down nos anos 1860, usou os termos “mongolismo” e “mongoloide” para descrever a síndrome, já que, segundo ele, existia semelhança física entre as pessoas com a síndrome e as pessoas da etnia asiática mongoloide. Esses termos foram utilizados até os anos 1960, quando cientistas fizeram uma petição para utilizar o termo “síndrome de Down” em vez de “Mongolismo” ou “Mongoloide”. Pela associação histórica com a síndrome de Down, é usado pejorativamente para se referir a pessoas que apresentam qualquer tipo de limitação, em termos cognitivos ou de desempenho.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seus olhos voltaram a se concentrar na página. Percebeu que enquanto refletia, impotente, havia continuado a escrever, como que automaticamente. E não mais com a mesma caligrafia apertada e desajeitada de antes. A caneta havia deslizado voluptuosamente sobre o papel liso, grafando em grandes letras maiúsculas

ABAIXO O GRANDE IRMÃO

ABAIXO O GRANDE IRMÃO

ABAIXO O GRANDE IRMÃO

ABAIXO O GRANDE IRMÃO

ABAIXO O GRANDE IRMÃO (Orwell, 2021, p. 161-162).

Quando Winston foi capturado pela Polícia do Pensamento, precisou passar pela reintegração, que constava de três etapas: aprendizagem, compreensão e aceitação. Durante o longo e duro processo, permeado por violência e sofrimento, foi explicado a ele que o fato de não ter controlado a sua memória o levou à prisão. Ele estaria lá por não ter tido humildade e autodisciplina, não ter se rendido ao ato de submissão, que é o preço da sanidade. Preferiu ser um lunático, a maçã podre. Ele precisava reaprender, por meio de ato de autodestruição, um esforço da vontade, que é impossível ver a realidade a não ser pelos olhos do Partido.

O “Projeto de Nação” serviria bem ao propósito de forçar uma pessoa que ousasse ser contestadora na totalitária Oceania a abdicar da lógica para acreditar na realidade coletiva e imortal que existe na mente do Partido. Constitui-se em um documento crivado de contradições, a começar por tentar combater uma realidade educacional que nunca existiu além da letra da lei. Ele antagoniza, em verdade, com um outro “projeto” de Brasil, defendido por quem se dispõe à luta constante pelo cumprimento de determinações legais num país que transformou a sua violação em regra. Isso porque as normativas acabam sendo instrumentos negociados e oferecidos pelas classes dominantes para que o modo de produção capitalista neoliberal continue massacrando a classe trabalhadora.

A implementação de uma educação de qualidade – democrática, científica, artística, cidadã –, que se realize numa escola que seja espaço de encontro e criação, passa pela necessidade de driblar poderosos interesses neoliberais que insistem na negação de direitos e no alinhamento de políticas de educação aos organismos econômicos nacionais e internacionais. Essa já é a atual conjuntura educacional brasileira de onde parte o “Projeto de Nação”, em maior ou menor escala, a depender do contexto: profissionais da educação sem acesso qualificado à crítica sobre suas próprias condições e submetidos à produtividade desumana, padronizações, meritocracia e vigilância constante; direito à educação convertido

em produto e professores, em operadores de metas; relações humanas sufocadas por planilhas e resultados; tempo de escuta substituído pela lógica da entrega.

A investigação desenvolvida nesta tese permitiu identificar que o discurso produzido pelo programa de educação expresso no “Projeto de Nação” está profundamente alinhado aos princípios do neoliberalismo, assumindo a forma de uma proposta que reconfigura a educação em termos de mercado, de controle social e de disciplinamento, ao mesmo tempo em que articula estratégias autoritárias da extrema direita para viabilizar sua implementação. Ao invés de projetar uma educação libertadora, crítica e cidadã, o documento afiança um modelo de formação de baixo investimento voltado à produção de mão de obra barata, adaptável e despolitizada, funcional ao mercado e à manutenção da ordem social excludente. Em última instância, trata-se de um projeto que, sob a máscara da modernização, busca legitimar a privatização, a militarização e o esvaziamento do caráter público da educação.

A articulação entre neoliberalismo e extrema direita é central para compreender o discurso do “Projeto de Nação”. O neoliberalismo, em sua versão atual, não se limita à redução do Estado e à mercantilização da educação: ele se vale de estratégias autoritárias e violentas para se impor. A extrema direita, nesse sentido, funciona como seu braço ideológico e político, ao difundir iniciativas como o Escola sem Partido, o ensino domiciliar e a deslegitimação dos professores, acusados de “doutrinação”. O resultado é a criação de uma atmosfera de perseguição, de silenciamento e de intimidação, que fragiliza a escola pública como espaço de pluralidade e de debate.

Evidencia-se o eixo discursivo da transformação da educação de um direito social fundamental em mercadoria. O “Projeto de Nação” não compreende a escola como espaço de emancipação coletiva ou como política pública universal, mas como um bem de consumo comercializável, passível de gerar lucro direto para agentes privados. Esse deslocamento é coerente com a lógica neoliberal, que insere a educação no circuito da acumulação capitalista, atribuindo-lhe o mesmo estatuto de mercadoria que se dá a outros setores da economia. Nesse cenário, a promessa de acesso e de qualidade aparece vinculada não a direitos universais, mas à capacidade de pagamento, à adesão a pacotes educacionais ou à submissão a modelos padronizados de ensino.

Tal racionalidade tem efeitos diretos sobre a docência. O professor deixa de ser reconhecido como sujeito crítico e intelectual autônomo para tornar-se um executor de apostilas, de manuais e de conteúdos previamente elaborados por conglomerados empresariais. A autonomia docente, que é condição essencial para a produção de uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada, é assim sistematicamente erodida. Esse processo promove a

alienação do trabalho docente e a desmobilização da categoria, pois reduz sua capacidade de intervenção política e de protagonismo na construção dos processos pedagógicos cotidianos. A docência, nesse contexto, perde densidade formativa e crítica, sendo reduzida a uma função meramente operacional.

A lógica neoliberal também se expressa na defesa de modelos de ensino a distância e de plataformas digitais como alternativas supostamente modernas e eficazes. O “Projeto de Nação” sugere que a educação pode prescindir da presença física, do diálogo, da troca e da convivência, restringindo-se ao consumo unilateral de conteúdos gravados. Essa perspectiva cria a ilusão de que aprender é apenas acessar informações, preferencialmente de forma acelerada e individualizada. Na prática, essa concepção fragiliza a relação pedagógica, rompe o vínculo entre professor e estudante e abre espaço para a substituição massiva de docentes por um número reduzido de profissionais responsáveis por turmas virtuais superlotadas. Ao privilegiar a instrumentalização do ensino, essa proposta mina a dimensão formativa da educação como experiência humana e relacional.

Outro pilar do discurso identificado é a cultura de testes padronizados. O documento assume exames internacionais como parâmetros objetivos e neutros de qualidade, desconsiderando as profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais que atravessam a educação brasileira. Tais instrumentos, ao se apresentarem como universais, invisibilizam fatores determinantes – como as condições de infraestrutura escolar, a formação e valorização docente, o nível socioeconômico das famílias, a conciliação entre estudo e trabalho dos estudantes, o acesso ao transporte escolar ou mesmo a existência de saneamento básico nas escolas. Assim, em vez de promover a qualidade, os testes padronizados funcionam como mecanismos de controle social, orientando políticas públicas a partir de indicadores abstratos, que ignoram a realidade concreta das instituições.

A militarização das escolas aparece como um eixo simbólico e prático fundamental para a legitimação do discurso neoliberal. A promessa de ordem, disciplina e eficiência mobiliza afetos sociais em contextos de crise, violência urbana e precarização das instituições públicas. A escola cívico-militar é apresentada como solução para o “caos” da educação, mas, na prática, ela fere princípios constitucionais de gestão democrática, de pluralidade e de liberdade pedagógica. A imposição de rituais militares – continência, hinos, controle de aparência, culto a símbolos nacionais – reduz a escola a um espaço de adestramento, de hierarquia e de obediência, esvaziando o sentido crítico da formação.

O artigo 83 da LDBEN, ao prever que o ensino militar seja regulado por legislação específica, abriu espaço para que fosse normatizado o ensino militar de educação básica em

cada uma das Forças Armadas, estruturando esse campo educativo como parte do sistema nacional de ensino, ainda que com finalidades próprias. De acordo com a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro, os Colégios Militares mantêm regime disciplinar de natureza educativa, compatível com a sua atividade preparatória para a carreira militar. Quando esse modelo pedagógico é escolhido como eixo do “Projeto de Nação”, desvela-se a sua inconstitucionalidade, na medida em que tal ensino se ancora em valores de hierarquização, disciplina rígida e padronização dos sujeitos, em detrimento de uma educação crítica, plural e democrática, como assegurada pela CF-1988. Ao projetar a lógica militar sobre a escola pública, assume-se a produção de silenciamento das diferenças, apagamento das identidades e naturalização de práticas autoritárias, reduzindo a função emancipadora da educação a uma mera preparação para a obediência e a ordem. Nesse sentido, enquanto o discurso oficial aproxima ensino militar e “Projeto de Nação” pela retórica da soberania e da coesão nacional, o que se verifica é a fragilização do direito à educação cidadã, comprometendo a formação de sujeitos críticos e autônomos que a escola pública, em sua essência, deveria garantir.

O modelo de aplicação do ensino militar nas instituições públicas, além de inconstitucional, promove desigualdades salariais e funcionais entre os profissionais que atuam na escola, ao permitir que militares da reserva, sem concurso público e sem formação pedagógica específica, assumam funções educativas com remuneração superior à dos professores de carreira, recebendo complementação salarial dos fundos próprios de educação. Além disso, não há evidências de que escolas militarizadas apresentem ganhos significativos em termos de aprendizagem ou de segurança. Pelo contrário, multiplicam-se relatos de violências físicas, simbólicas e institucionais, incluindo abusos, discriminação, misoginia e racismo, praticadas por profissionais da segurança presentes nas escolas. Ao operar como vitrine, os colégios militares são comparados ao sistema público precarizado, reforçando a narrativa de que a solução estaria na militarização ou na privatização, quando, na realidade, os melhores resultados derivam do maior investimento em infraestrutura, condições de trabalho e seleção de alunos.

Por fim, o “Projeto de Nação” intenciona uma associação entre neoliberalismo e militarização, que permita o despudor extremista nas instâncias públicas de Estado, como observado no governo Bolsonaro, por vezes de forma anedótica, mas sempre violenta, autoritária, preconceituosa, injusta. Ele busca a abolição dos limites institucionais que ainda fazem com que a escola pareça democrática, embora não seja efetivamente, reclamando o

direito de não fingir parecer. Oferece, na figura do militar, um equilíbrio societário devastador: o neoliberalismo silencioso exige, enquanto o militar colérico inspeciona.

Embora enuncie e possa parecer, o “Projeto de Nação” não se coloca contra o “sistema”, mas se revela o pior que ele tem, tanto que é apoiado pelos interesses econômicos nacionais e internacionais que sustentam governos. Embora a militarização tenha sido amplamente estimulada pelo governo Bolsonaro, ela também é promovida por governos mais progressistas, persistindo e avançando pelo país na medida em que o Estado, alinhado com as políticas neoliberais, desloca militares de suas funções de segurança para a defesa, se necessário pela força, do funcionamento apropriado do mercado, retirando-se, o próprio Estado, de áreas sensíveis à garantia de direitos sociais, tais como a educação.

Calcados num discurso de crise e fracasso na escola pública, que legitima os serviços privados como sendo de qualidade superior, os articuladores das propostas neoliberais, do alto dos conselhos administrativos de corporações e instituições financeiras, das instituições econômicas do Estado, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), da Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros, afetam os modos com que muitas pessoas interpretam, vivem e compreendem o mundo. Isso naturaliza e torna hegemônico o discurso de que o Estado deve ser mínimo, reforçando a sua omissão frente a primazia dos interesses do capital, aprofundando as desigualdades sociais já existentes.

Essa lógica não se limita a dimensões práticas, mas opera também no imaginário social. A adesão de setores da população ao modelo cívico-militar e às promessas neoliberais não pode ser explicada apenas pelo conservadorismo ou pela desinformação, mas pela captura de desejos legítimos de ordem, pertencimento, reconhecimento e futuro. Diante da precariedade da escola pública e do aumento da violência urbana, a estética militarizada oferece sensação de alívio e de reestruturação simbólica. A promessa meritocrática, por sua vez, captura o desejo por mobilidade social, mesmo quando fundada em uma lógica excludente. A identificação com símbolos de autoridade, reforçada pela idealização dos militares como figuras éticas e organizadoras, também contribui para sustentar o modelo. Assim, o imaginário é colonizado por uma narrativa que apresenta a escola militarizada como neutra e apolítica, quando, na realidade, ela é produto de um projeto político neoliberal e autoritário.

No Estado mínimo, há espaço para os militares atuarem como disciplinadores de alunos nas escolas, a fim de que eles dominem, por meio da coerção e de práticas antipedagógicas, táticas de controle que os auxiliem na realização de testes de larga escala, o máximo que lhes é oferecido. Os professores passam a ser descartáveis, um gasto desnecessário. A escola, sufocada, não acolhe, não cuida e naturaliza a precarização como rotina, pois o lucro mata a

política pública, a obediência mata a autonomia e o controle mata a confiança. E, se a vida entra em colapso, como aconteceu, no final de maio de 2025, com uma professora de uma escola cívico-militar do estado do Paraná, que teve um infarto e morreu durante uma reunião em que era cobrada por metas, diários e plataformas, dizem que se trata de fatalidade. Não é fatalidade! É projeto, é sistema, é neoliberalismo, é “Projeto de Nação”! Seu objetivo é matar a educação pública por dentro.

A prevalência dessa visão distorcida acerca da importância da garantia de direitos é reveladora da falta de condições basilares para a efetiva realização da democracia no Brasil. Se um grupo se organiza em torno de um documento que propõe a renúncia à educação pública, reúne-se em cerimônia de lançamento da proposta junto ao vice-presidente da República e é aplaudido e exaltado pelo texto, é fato que não existe uma sociedade democrática no Brasil. Pelo contrário, a sociedade brasileira se mostra autoritária, violenta, hierárquica, discriminadora e movida por preconceitos. A ausência de uma sociedade democrática impede uma democracia plena, porque a sociedade precede o Estado.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de disputar o imaginário social da escola, de modo a defender uma educação republicana, democrática e socialmente referenciada, que forme cidadãos críticos e conscientes, capazes de intervir na realidade para transformá-la. Mais do que resistir, é preciso construir alternativas pedagógicas e políticas que devolvam à escola seu papel emancipador, reafirmando-a como espaço de justiça social, diversidade e liberdade. Só assim será possível enfrentar os efeitos do discurso neoliberal e autoritário do “Projeto de Nação” e garantir que a educação pública cumpra sua função essencial: formar sujeitos para a democracia e para a construção de um mundo mais justo e humano.

Enquanto as raízes históricas dessa sociedade autoritária não são devidamente tratadas, inclusive porque uma educação pública de qualidade é fundamental para que isso ocorra, a resistência social frente a ataques como o “Projeto de Nação” precisa ser construída, pois somente a luta por políticas públicas se revela inócua, já que ela se dá na arena de batalha do capital. É necessário que se ultrapassem os interesses individuais e se unam em coletividade efervescente sempre que a conjuntura assim exigir dos cidadãos que conseguem ver a realidade pelos seus próprios olhos, cientes de que, em maior ou menor medida, a luta social ambiciona rupturas na hegemonia neoliberal, brechas de insurgência que permitam continuar enxergando para questioná-la, para não ser assimilado, como sucedeu a Winston, que, após longo processo de reintegração, sucumbiu...

Já enxergando pelos olhos do Partido, ele notou que muita coisa havia mudado desde que tinha sido preso no Ministério do Amor, mas a mudança final e indispensável de sua “cura” só tinha se dado naquele momento. Tudo estava perdoado, a alma branca como a neve. Estava no banco dos réus, em praça pública, confessando tudo, implicando a todos. Estava andando pelo corredor de ladrilhos brancos, com a sensação de estar sob a luz do sol, com um guarda armado às suas costas. A bala tão esperada perfurando o seu cérebro.

Olhou para o rosto enorme. Levou quarenta anos para aprender o significado do sorriso escondido sob o bigode escuro. Ó cruel e desnecessário mal-entendido! Ó teimoso e obstinado exílio do seio amoroso! Duas lágrimas escorreram pelas laterais do seu nariz. Mas estava tudo bem, tudo bem, a luta estava encerrada. Winston conquistara a vitória sobre si mesmo. Ele amava o Grande Irmão.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa M. F. **Dimensões da Privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. Brasília: ANPAE, 2022.

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil**: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e liberalismo. In: SOLANO GALLEGOS, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALVES, M. F.; SANTOS, C. A.; BORDIN, M. **Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 41-60, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1738>. Acesso em: 6 jul. 2025.

AMORIM NETO, Octavio. **Regimes e intervenção política dos militares no Brasil**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 134, p. 91–108, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i134.p.91-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/202420>. Acesso em: 19 mar. 2025.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Wécio Pinheiro. **A ascensão da extrema direita na era digital**: será mesmo a morte da esquerda?. Comunicação, ANPOF, Coluna 24 abr. 2025. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes/coluna-anpof/a-ascensao-da-extrema-direita-na-era-digital-sera-mesmo-a-morte-da-esquerda>. Acesso em 31 maio 2025.

\_\_\_\_\_. **A ideologia na era digital**: a imagem e os algoritmos como formas tecnológicas de dominação social. Revista Ethic@, Florianópolis, v. 20, n. 2, 461-488, Ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/82589/47563>. Acesso em 31 maio 2025.

ARENDDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **As Origens do Totalitarismo**. 3ª reimpressão. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ASSOCIAÇÃO Brasileira do Agronegócio da Região de Ribeirão Preto. **Programa Educacional “Agronegócio na Escola”**, 2025. Disponível em: <https://www.abagrp.org.br/programa-educacional-agronegocio-na-escola>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BARBOSA, Gisele de Oliveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. A elaboração de materiais didáticos como prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores. In: Alexandre José Cadilhe; Andreia Rezende Garcia-Reis; Tânia Guedes Magalhães. (Org.). **Formação docente**: linguagens, práticas e perspectivas. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 181-209.

BARRETO NETO, Custódio Alves. **A missão de Deus para o policial**. São José dos Campos: Inspire, 2012.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação. Disponível em <http://www.lfg.com.br>.

BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Unesp, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Futuro da Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOITO JR., Armando. **O Caminho brasileiro para o fascismo**. Caderno CRH, [S. l.], v. 34, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.35578>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/35578>. Acesso em: 31 maio 2025.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. Brasília: OAB Editora, 2008.

BONETTO, H.; SANTOS, M. R. Z.; FREIMULLER, M.; SUPERTI, T. C.; PEREIRA, T. I.; SEIBEL, V. K. R.; ARANDA, Y. P. C.; SANTOS, S. V. S. (Coord.). Lógica meritocrática e práticas pedagógicas na universidade: qual é a função do mérito nas nossas universidades? In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUZA, A. I. **Práticas pedagógicas e a lógica meritória na universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró Reitoria de Extensão, 2006.

BORGES, J. L. Tema do traidor e do herói. In: BORGES, J. L. **Ficções**. Tradução de Davi Arrigucci Jr.. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Agência Nacional de Transportes Aquaviários - ANTAQ. **Resolução Normativa nº5, de 23 de fevereiro de 2016**. Aprova a norma para outorga de autorização à pessoa jurídica, constituída nos termos da legislação brasileira e com sede e administração no país, que tenha por objeto operar nas navegações de apoio marítimo, apoio portuário, cabotagem ou longo curso.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito dos Atos de 8 de janeiro de 2023** (Instituída pelo Requerimento nº 1, de 2023). Relatora: Senadora Eliziane Gama. Brasília, DF, 17 de outubro de 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9484688&ts=1697682413143&disposition=inline>. Acesso em: 02 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **Constituições Brasileiras**: 1988. vol. VII. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 9.665, de 02 de jan. de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de jan. de 2019, Edição Extra B, Seção 1, página 6. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 16 jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília-DF, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Organização dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. 6a Edição atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001g.

BRAYNER, F. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRIGAGÃO, Clóvis; JR. PROENÇA, Domício. Os militares na política. In: Lúcia Avelar; Antônio Octávio Cintra. (org.). **Sistema político brasileiro**: Uma introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2007, v. 1, p. 375-386.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_.; BULEA BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRUNO, Regina. **Um Brasil ambivalente**: agronegócio, ruralismo e relações de poder. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: Edur, 2009.

BULEA BRONCKART, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. **A educação nas constituições brasileiras**. Lex Humana (ISSN 2175-0947), v. 1, n. 1, p. 179-188, 2009.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 5 jul. 2025.

CALLIAN, G. R.; GARCIA-REIS, A. R. **O trabalho docente de uma professora supervisora do PIBID** – Língua Portuguesa na perspectiva dos licenciandos. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 139–161, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-4915. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4915>. Acesso em: 16 jul. 2024.

CAMPANHOLE, A. & CAMPANHOLE, H. L. **Constituições do Brasil**. 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 1983.

CAMPOS, D. C.; FONSECA, D. C. **Os sentidos do trabalho social na área da infância e juventude**: a visão de professores participantes de um curso de formação. Relatório de Iniciação Científica, PIBIC Reitoria, Unesp, 2013.

CARA, Daniel; PELLANDA, Andressa; PINTO, José Marcelino de Rezende; NASCIMENTO, Iracema Santos do; GOUVEIA, Andrea Barbosa; CARVALHO, Emilze de; ALVES, Thiago; XIMENES, Salomão. **CAQi e CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

CARAPANÃ. A nova direita e a normalização do nazismo e do fascismo. In: SOLANO GALLEGÓ, Esther Solano (org.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

CARONE, Edgard. **A República Velha**. Instituições e classes sociais (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1970.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007.

CASARA, R. R. R. **Bolsonaro**: o mito e o sintoma. São Paulo: Contracorrente, 2020.

CASTRO, C. L. F. de; AMABILE, A. E. de N.; GONTIJO, C. R. B. (orgs). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura; Fundação Pedro Calmon, 2009.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e..** São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

COELHO, Edmundo Campos. **Em busca de identidade**: o Exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

COHEN, S. **Folk Devils and Moral Panics**: The Creation of the Mods and Rockers. London: Routledge, 2011.

CONOPCA, Maria do Carmo; FERREIRA, Maria José de Resende; CAVALARI JUNIOR, Octavio. **O nome social como fator de inclusão de estudantes transexuais e travestis na EPT**. Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 12, n. 19, 2018.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

COSTA, F. C. DE S. **Subsídios para o estudo da teoria política das relações entre civis e militares**. Hoplos - Revista de Estudos Estratégicos e Relações Internacionais, v. 1, n. 1, p. 45-56, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/hoplos/article/view/13207/8476>. Acesso em: 02 maio 2025.

COSTA, M. C. V. **O ensino de filosofia**: revisitando a história e as práticas curriculares. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 17, n.1, p. 48-58, jan./jun. 1992.

COSTA, Míriam Fernanda; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. **O trabalho docente e seus conflitos em tempos de pandemia**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 25, 2023. DOI: 10.22483/2177-5796.2023v25id4935. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4935>. Acesso em: 16 jul. 2024.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa, FCG / FCT. 2003.

CUNHA, Paulo Ribeiro da; VIANNA, Marly; GONÇALVES, Leandro Pereira; BARBOSA, Jefferson Rodrigues (org.). **Militares e política no Brasil**. 01. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação**: exigências e desafios. RBP AE, Porto Alegre: ANPAE, v.18, n.2., p.163-174, jul./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação básica como direito**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p.293-303, 2008. Quadrimestral.

\_\_\_\_\_. **Por um novo plano nacional de educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790–811, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/74>. Acesso em: 3 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43518. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DOMBROWSKI, Osmir. **Conservador nos costumes e liberal na economia: liberdade, igualdade e democracia em Burke, Oakeshott e Hayek.** Revista Katálysis [online]. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 223-234, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/mtswgxTXpRJRNXfjTN4wtym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2025.

DOURADO, Luiz Fernando. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 21-50.

DREIFUSS, René Armand; DULCI, Otávio Soares. As forças armadas e a política. In: SORJ, Bernardo; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (org.). **Sociedade e política no Brasil pós-64** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-181. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/b4km4/pdf/sorj-9788599662632-05.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2025.

FAGANELLO, Marco Antônio. Bancada da Bala: uma onda na maré conservadora. In: **Direita, Volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. Sebastião Velasco, André Kaysel, Gustavo Codas (Org.) São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p.145-161, 2015.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus, 1966.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A ditadura militar e a proletarização dos professores.** Revista Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzgCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Org.). **O Brasil republicano - o tempo de experiência democrática: da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 343-404.

FERREIRA, Siddharta Legale. **Estado social e democrático de direito: História, direitos fundamentais e separação dos poderes.** 2009.

FERREIRA, V. V. **Utopia e distopias no século XXI e pós-modernismo**. Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS, v. 19, n. 38, p. 64-82, 2015.

FICO, Carlos. O Brasil no contexto da Guerra Fria: democracia, subdesenvolvimento e ideologia do planejamento (1946-1964). In: MOTA, Carlos G. (Org.). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000)**. São Paulo: Ed. SENAC, 2000. p. 163-182.

FILGUEIRAS, Fernando. **A corrupção na política: perspectivas teóricas e metodológicas**. Cadernos Cedes, IUPERJ, nº 5, 2006.

FODITSCH, Nathalia; WILLE, Rosiléa Roldi. **A escola e a educação em Direitos Humanos**. Revista Guará, n. 1, 2012.

FONSECA, Débora Cristina. **Eca e educação contextualizando caminhos e possibilidades**. Cadernos da Pedagogia, v. 14, n. 30, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 36ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; CASTRO, Edna. Políticas públicas, juventude e educação para a sustentabilidade: saberes da terra em foco. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, DF: [s. n.], 2010. p. 150-160.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil**. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, v. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>. Acesso em: 07 jun. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. **Ministro da Educação defende que universidade seja ‘para poucos’**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>. Acesso em: 30 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. **ECA - avanços e desafios**. Salvar o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

GALVÃO, Fernando Vizotto. **A Pesquisa sobre Custo-Aluno no Brasil: caminhos percorridos e possibilidades.** FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 11, n. 3, 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional.** 1990. 444 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1575093>. Acesso em: 21 abr. 2025.

\_\_\_\_\_. **O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSbZ9BjjFkpgKFtk648jTRB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Caderno 12 (1932) apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_. **Homens ou máquinas: escritos de 1916 a 1920.** São Paulo: Boitempo, 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação.** Ensaios filosóficos. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HORTA, José Silvério Baia. As diferentes concepções de “diretrizes e bases” e a questão do nacional na história da educação brasileira. In: **Cadernos ANPEd.** Nº 2. Grupo de Trabalho de História da Educação. Niterói, RJ: Rio Texto, 1989. p. 5-13.

HUNTINGTON, Samuel. **O soldado e o Estado: teoria e política das Relações entre Civis e Militares.** Rio de Janeiro: BIBLIEX, 1996.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde escolar.** Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; 2015.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2022.** População e domicílios. Primeiros resultados. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERALISTA, 2024. **Formação de uma nova mentalidade a respeito do federalismo e do Estado Federal Brasileiro.** Disponível em: <https://if.org.br/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. Site do, 2020. **Projeto de Nação para o Brasil.** Disponível em: <https://if.org.br/projeto-de-nacao-para-o-brasil/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

INSTITUTO GENERAL VILLAS BÔAS. Site do, 2024. **Estratégias de interesse nacional nos campos do desenvolvimento econômico e social, civismo e cultura, segurança e defesa do Brasil, para o progresso e qualidade de vida do cidadão.** Disponível em: <https://igvb.org/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. [online]. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09 dez. 2023.

INSTITUTO SAGRES. Site do, 2024. **Política e gestão estratégica aplicadas**. Disponível em: <https://sagres.org.br/>. Acesso em: 08 jun. 2024.

JACOMELI, M. R. M. **A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas**: os estudos sociais e a formação da cidadania. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 39, p. 76–90, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i39.8639718. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718>. Acesso em: 3 mar. 2024.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCHHANN, Andréa. **Epistemologia da extensão universitária**: constructos contra-hegemônicos. Goiânia: Kelps, 2022.

KONDER, Leandro. A questão da ideologia em Marx. In: KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 30-50.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Política**. Revista USP, São Paulo, Brasil, n. 49, p. 24–29, 2001. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i49p24-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32905>. Acesso em: 24 jan. 2025.

KUPFER, D.; TIGRE, P. Prospecção Tecnológica. In: Caruso, L.A.; Tigre, P. B. (organizadores). **Modelo SENAI de Prospecção**: Documento Metodológico. Montevideo. OIT/CINTERFOR, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Universidade pública federal brasileira**: Future-se e “guerra cultural” como expressões da autocracia burguesa. Educação & sociedade. Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSQSX7dwJVVGyYW8bVFmWYm/?format=pdf>. Acesso em: 7 jul. 2025.

LEIRNER, Piero. A Comissão Nacional da Verdade como ponto de inflexão? Um ponto dentro da curva na reação militar. In: TELES, Edson; QUINALHA, Renan. **Espectros da Ditadura**: Da Comissão da Verdade ao Bolsonarismo. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

LIGA DA DEFESA NACIONAL. Site da, 2025. **Diretoria Estadual do Rio de Janeiro**. Disponível em: <https://ldn-rj.org/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOSOVSKY, Alexandr. **Marx e os Sindicatos: o marxismo revolucionário e o movimento sindical**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1989.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

M'CREADY SYKES, G.; MATZA, D. **Técnicas de neutralización: una teoría de la delincuencia**. Caderno CRH, [S. l.], v. 21, n. 52, 2008. DOI: 10.9771/ccrh.v21i52.18960. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18960>. Acesso em: 09 jun. 2025.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Daniele Comin. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a política de atendimento a partir de uma perspectiva sócio-jurídica**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 1, 2004. p. 67. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/71>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-95.

MATHIAS, Suzeley Kalil; GUZZI, André Cavaller. **Autonomia na lei: as forças armadas nas constituições nacionais**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 25, n. 73, Jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/jYDkXBS75JwGsQBT8bgtPbm/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, Janaina S. S. **O financiamento da educação no Brasil: O Fundef sob a perspectiva de seus idealizadores**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DIRETORIA DE POLÍTICAS PARA ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: **Diretrizes das escolas cívico-militares**. 2 ed. Brasília: Mec, 2021. 190 p. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/10\\_DIRETRIZESPECIMVERSO\\_observaes\\_14072021convertido2.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/10_DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada**: a linguagem como condição e solução. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 22 jun. 2024.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. **O ECA e a concretização do direito à educação básica**. Revista de Educação Pública, v. 24, n. 55, p. 177-198, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões**. Educação & Sociedade, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 5 jul. 2025.

MUIR JR., Willian Ker. *Police: streetcorner politicians*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977..O'NEILL, Megan; MARKS, Monique; SINGH, Anne-Marie (Ed.). Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Police occupational culture**: new debates and directions. Amsterdam: Elsevier, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. **Golpe de Estado**: entre o nome e a coisa. Estudos Avançados, São Paulo, Brasil, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019. DOI: 10.1590/s0103-4014.2019.3396.0020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/161302>.. Acesso em: 23 mar. 2025.

NASCIMENTO, E. L. **A África na escola brasileira**. Rio de Janeiro: Seafro, 1993.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. **Revisitando o messianismo no Brasil e profetizando seu futuro**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 46. São Paulo, 2001, p. 119- 129. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/GK6DpnYKKJsftjJYmTWLYqR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2025.

NEVES, D. P. Agricultura familiar: quantos ancoradouros! In: FERNANDES, B. M; MARQUES, M. I. M; e SUZUKI, J. C. (Orgs.). **Geografia agrária**: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 211-270.

NEVES, Lúcia M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

O CAMINHO da prosperidade. **Proposta de Plano de Governo Bolsonaro 2018**. [s. l.: s. n.], 2018. Disponível em: <[http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2019.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova, de 1932. In: SBPC Documenta, n. 3. **A (re)construção da educação no Brasil**. São Paulo: SBPC, 1995. p. 27-50.

ORO, Ari Pedro. **A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 18 – nº 53, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/n7JKdMPyTKH7yBBFSgr6PhP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2025.

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PAGLIUSO REGATIERI, Ricardo; DA SILVA SANTOS, Patrícia. **O Novo na sua Face Sombria**: Um balanço das análises sobre a ascensão da extrema direita no Brasil atual. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 103–121, 2020. DOI: 10.21057/10.21057/repamv14n2.2020.34274. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/34274>. Acesso em: 30 maio 2024.

PAZ, Luciana Athayde; ICLE, Gilberto. **Currículo-Documento, Currículos-Performance**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/gnhWNMtSCr6sZqKhmcfDgXS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PEDROSA, F. V. G. **Ideologia e ética militar no Brasil**. Coleção Meira Mattos: Revista das Ciências Militares, n. 27, 2012. Disponível em: <https://ebrevistas.eb.mil.br/RMM/article/view/236>. Acesso em: 19 abr. 2025.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. de F. T. **Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 667, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95957. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Tema de direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

POMPEU, G. V. M. **Direito à educação**: controle social e exigibilidade judicial. Rio – São Paulo – Fortaleza: ABC Editora, 2005.

PROGRAMA Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2ª edição. Brasília: MEC, 2021.

RAGO FILHO, A. **O ardil do politicismo**: do bonapartismo à institucionalização da autocracia burguesa. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 29, n. 01, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/9950>. Acesso em: 19 abr. 2025.

REIS, Dálcio; VINCENZI, Ticiania; PUPO, Fabricio. **Técnicas de Prospecção: Um Estudo Comparativo**. Revista de Administração Contemporânea. v. 20, n. 2, art. 1, pp. 135-153, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac2016140016>. Acesso em: 23 mai. 2024.

RIBEIRO ALBERNAZ, Elizabete. **Na fronteira entre o bem e o mal: ética profissional e moral religiosa entre policiais militares evangélicos cariocas**. CADERNO CRH, Salvador, v. 23, n. 60, p. 525-539, Set./Dez, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3476/347632182006.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2025.

ROCHA, D. **Uma cultura política milenarista?** - Uma breve reflexão sobre as relações entre escatologia e política na história da Assembleia de Deus. Revista Brasileira de História das Religiões, v. 4, n. 11, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpub/article/view/30408/15992>. Acesso em: 06 jun. 2025.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão, SC: [s.n.], agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROTHEN, José Carlos. **Os bastidores da reforma universitária de 1968**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 103, Ago. 2008, p. 453-475.

SAGRES, Instituto. **Projeto de Nação – Cenário Prospectivos Brasil 2035 – Cenário Foco – Objetivo, Diretrizes e Óbices**. ISBN: 978-85-53117-02-4. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://sagres.org.br/artigos/ebooks/PROJETO%20DE%20NA%C3%87%C3%83O%20-%20Vers%C3%A3o%20Digital%2019Mai2022.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2024.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Nação – Solenidade de Lançamento**. YouTube, 19 de maio de 2022b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNhzTS-aDF4>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SAINT-PIERRE, Héctor Luis. **Formas não-golpistas de presença militar no Estado**. Perspectivas, São Paulo, v. 24-25, n. 2001-2002, 2004, p. 115-130, 2004.

SANTOS, C. A.; ALVES, M. F.; LACÉ, A. M. **Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 13-24, 2023. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1787>. Acesso em: 5 jul. 2025.

SANTOS, Eduardo Heleno de Jesus dos. **Controle civil? A ascensão de Bolsonaro e a encruzilhada do Brasil - militares, forças armadas e política**. In: MARTINS FILHO, João Roberto (Org.). **Os Militares e a Crise Brasileira**. São Paulo: Alameda, 2021, p. 159-172.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11015/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eduardo%20Junio%20Ferreira%20Santos%20%20-%202020.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SANTOS, M. M.; COELHO, G. M.; SANTOS, D. M.; FELLOWS FILHO, L. **Prospecção de tecnologias de futuro: métodos, técnicas e abordagens**. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, v. 9, n. 19, p. 189-229, dez. 2004. Disponível em: [https://seer.cgee.org.br/parcerias\\_estrategicas/article/view/253](https://seer.cgee.org.br/parcerias_estrategicas/article/view/253). Acesso em: 20 set. 2025.

SANTOS, Vanessa Orban Aragão. **“Mais bala pela vida”**: o discurso punitivo da bancada da bala sobre o controle do crime e a resolução dos problemas criminais no Brasil. Orientador: Marcos Cesar Alvarez. 2023. 240p. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2023.tde-27032024-191027>. Acesso em: 20 maio 2025.

SARTORI, Jerônimo. **A educação, a criança e o adolescente**: o estatuto dos direitos. *Práxis Educacional*, v. 7, n. 10, p. 133-154, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?** Atualizações semânticas na inclusão de pessoas. *Revista Reação*, São Paulo, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005.

SAUER, S. **Agricultura familiar versus agronegócio**: a dinâmica sociopolítica do campo brasileiro. *Texto para Discussão*, 30, Brasília, Embrapa, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A educação na Constituição Federal de 1988**: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 27 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. SAVIANI, Demerval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2025.

\_\_\_\_\_.; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais em tempos de golpe**: retrocessos e formas de resistência. Roteiro [online]. 2020, vol.45. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592020000100202&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 set. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Andressa Barcellos Correia da; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. **As significações de trabalho de formadores de professores**. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, p. 33-65, 2020.

SILVA, I. P. **Em busca de significados para a expressão “Ideologia de Gênero”**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/mdtzSGnQGMJTrNDk5LZSx9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, Adriana Dragone. **A atuação do tribunal de justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a06.pdf>. Acesso em: 24/02/2024.

SIQUEIRA, Sandra M. M. PEREIRA, Francisco. **Marx e Engels: Luta de classes, Socialismo Científico e Organização Política**. Salvador: Lemarx, 2014.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Neoliberalismo, Reforma do Ensino Médio no Brasil e suas implicações sobre a Educação Geográfica**. *Geografia Ensino & Pesquisa*. 22, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/344825504\\_Neoliberalismo\\_Reforma\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_no\\_Brasil\\_e\\_suas\\_implicacoes\\_sobre\\_a\\_Educacao\\_Geografica](https://www.researchgate.net/publication/344825504_Neoliberalismo_Reforma_do_Ensino_Medio_no_Brasil_e_suas_implicacoes_sobre_a_Educacao_Geografica) . Acesso em: 5 jul. 2025.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira: ou como o país se deixa manipular pela elite**. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de. O que significa o Movimento Escola Sem (com) Partido?. *In: MAGALHÃES, E. P.; AFFONSO, C.; NEPOMUCENO, V. L da C.* (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. 1ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2021, v. 2, p. 347-364.

TÁCITO, Caio. **Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

TARSITANO, Maria Aparecida, FABRÍCIO, Juliano Alarcon, PROENÇA, Érico Roberto. **Caracterização e perspectivas da pecuária leiteira e a agricultura familiar**. *In: 43º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural*, Ribeirão Preto, São Paulo: Anais, USP, 2006. p.1-15.

TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para educação na Bahia**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, jul./ago. 1947. p. 89-104. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1048/787>. Acesso em: 23 jul. 2024.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). **O ódio como política**. A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VAGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra Cristina Malzinoti. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. Londrina: UNOPAR, 2014.

VANNUCCI, Alberto. **Três paradigmas para a análise da corrupção**. Labor & Law Issues , [S. l.] , ver 1, n.º 2, p. 1–31, 2015. DOI: 10.6092/issn.2421-2695/5468. Disponível em: <https://labourlaw.unibo.it/article/view/5468>. Acesso em: 05 jun. 2025.

VASCONCELLOS, P. José de. **Legislação fundamental do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: LISA Livros Irradiantes S.A., 1972.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação básica: quem se importa?** Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, v. 27, p. 407-428, 2006.

VICTOR, Fabio. **Poder camuflado: os militares e a política, do fim da ditadura à aliança com Bolsonaro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 88, n. 219, 1 ago. 2007.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Desafios da Educação: Relações de gênero e sujeitos LGBT**. Revista Inter-Ação, v. 42, n. 3, p. 656-673, 2017.

VINHA, Telma; AMARAL NUNES, Cesar Augusto; MENIN, Maria Suzana de S. M.; TOGNETTA, Luciene R. P. A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. In: ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da (Orgs.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. 1. ed. Brasília, DF: FLACSO, 2021. p. 84-105.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas, tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5.ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1982.

WILKINSON, J. **Agronegócios e agricultura familiar: entre confronto e diálogo**. Brasília, Oxfam, 2007.