



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E  
TERRITÓRIO (ILATIT)**

**GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA**

**MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ:  
USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR**

**GABRIEL ACASSIO DOS SANTOS**

Foz do Iguaçu  
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO  
(ILATIT)**

**GEOGRAFIA, GRAU LICENCIATURA**

**MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ:  
USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR**

**GABRIEL ACASSIO DOS SANTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Henrique de Oliveira Teixeira.

Foz do Iguaçu  
2025

GABRIEL ACASSIO DOS SANTOS

**MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ:  
USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador  
Prof. Dr. Sérgio Henrique de Oliveira Teixeira  
UNILA

---

Profa. Dra. Leia Aparecida Veiga  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
UNILA

Foz do Iguaçu, 17 de fevereiro de 2025.

Dedico este trabalho a todos aqueles que defendem uma educação não só democrática, mas antiditatorial.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha família nas pessoas de minha irmã e minha mãe, meu refúgio nos sentidos mais múltiplos possíveis, mesmo a distância.

Já aos que felizmente o tempo coincidiu permitindo estarmos no mesmo município nos últimos 3 anos, sou grato aos grandes afetos que conheci durante este curso de graduação.

Sou grato principalmente à Letícia Dias, Thais Andrade, Nathália Santos, Yarú Onza, Gustavo Nardino e Maria Camila, obrigado por serem rocha firme, mesmo quando estive em áreas de risco.

Sou grato ao meu orientador, Sérgio Teixeira, que no exercício de seu magistério me fez tomar cada vez mais gosto pela geografia e por acreditar numa geografia crítica que seja de fato crítica.

Sobretudo, agradeço a todos os professores, formados ou não, mas que me ensinaram muito,

garanto-lhes que há um pouquinho de cada uma dessas pessoas nesse trabalho, de corpo, alma e entrelinhas.

*Estamos correndo todo esse risco para quê?  
Precisamos urgentemente acabar com essas falsas  
garantias, com o adoçamento das amargas verdades.  
A população precisa decidir se deseja continuar  
no caminho atual, e só poderá fazê-lo quando  
estiver em plena posse dos fatos.  
Nas palavras de Jean Rostand:  
a obrigação de suportar nos dá o direito de saber.  
**Rachel Carson***

## RESUMO

Nos últimos anos, uma das características do Meio Técnico Científico Informacional foi adaptar infraestruturas ao pensamento único, de maneira a padronizar procedimentos e sistemas para seu uso corporativo. É neste contexto que o “Programa dos Colégios Cívico-Militares” do Estado do Paraná coaduna com as políticas de privatização da infraestrutura escolar, em especial sendo meio de organização e plataforma de preparação para programas que aprofundam ainda mais essa lógica, tal como os programas de escola de/com tempo integral. Essa estreita aproximação com políticas neoliberais para a educação é nesta pesquisa chamada de gentrificação escolar. Como resultado tem-se que o uso corporativo e a padronização promovem a negação de políticas de acesso à educação de qualidade e a incorporação de propostas corporativas estranhas à escola pública, aprofundando o uso seletivo do território e das desigualdades promovidas por parte do uso corporativo do território. Neste contexto, a escola é lida como parte de um sistema de engenharia escolar composto por fixos animados por fluxos, a comunidade escolar. Estaria a escola sendo um palco importante no espaço enquanto nova fronteira de especulação do capital a partir da combinação e diferenciação dos espaços desiguais ao passo que esta também pode ser diferenciada de outros espaços por meio de investimento ou não investimento? Seria a gentrificação escolar, tal qual a gentrificação urbana, essa nova fronteira? Buscando responder estas e outras perguntas, esta pesquisa teria em seu horizonte as últimas iniciativas no campo das políticas educacionais e a sua implementação em escolas regulares do Estado do Paraná. O que temos como hipótese é que estas geram mais um desinvestimento paulatino no fixo escolar e o aumento das desigualdades socioespaciais do que de fato ampliam o acesso a esta instituição.

**Palavras-chave:** tempo integral; educação; neoliberalismo; políticas educacionais.

## RESUMEN

En los últimos años, una de las características del Entorno Técnico Científico Informativo ha sido adaptar las infraestructuras a un pensamiento único, con el fin de estandarizar procedimientos y sistemas de uso corporativo. Es en este contexto que el Programa de Colegios Cívico-Militares del Estado de Paraná está en consonancia con las políticas de privatización de la infraestructura escolar, especialmente como medio de organización y plataforma de preparación para programas que profundizan esta lógica, como los programas de escuelas de tiempo completo. Esta aproximación a las políticas educativas neoliberales se denomina en esta investigación gentrificación escolar. Como resultado, el uso corporativo y la estandarización promueven la negación de políticas de acceso a una educación de calidad y la incorporación de propuestas corporativas ajenas a la escuela pública, profundizando el uso selectivo del territorio y las desigualdades promovidas por el uso corporativo del territorio. En este contexto, la escuela es vista como parte de un sistema de ingeniería escolar compuesto por elementos fijos animados por flujos, la comunidad escolar. ¿Es la escuela un escenario importante del espacio como nueva frontera para la especulación del capital basada en la combinación y diferenciación de espacios desiguales, a la vez que puede diferenciarse de otros espacios mediante la inversión o la no inversión? ¿Es la gentrificación escolar, como la gentrificación urbana, esta nueva frontera? Para intentar responder a estas y otras

**Palabras clave:** Tiempo completo; educación; neoliberalismo; políticas educativas.

## ABSTRACT

In recent years, one of the characteristics of the Technical Scientific Informational Environment has been to adapt infrastructures to a single way of thinking, in order to standardize procedures and systems for corporate use. It is in this context that the Civic-Military Colleges Program in the State of Paraná is in line with the policies of privatizing school infrastructure, especially as a means of organization and a platform for preparing for programs that further deepen this logic, such as full-time school programs. This close relationship with neoliberal education policies is referred to in this research as school gentrification. As a result, corporate use and standardization promote the denial of policies for access to quality education and the incorporation of corporate proposals foreign to public schools, deepening the selective use of the territory and the inequalities promoted by corporate use of the territory. In this context, the school is seen as part of a school engineering system made up of fixed elements animated by flows, the school community. Is the school an important stage in space as a new frontier for capital speculation based on the combination and differentiation of unequal spaces, while it can also be differentiated from other spaces through investment or non-investment? Is school gentrification, like urban gentrification, this new frontier? Seeking to answer these and other

**Keywords:** full time; education; neoliberalism; educational policies.

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 01:</b> escolas de/com tempo integral no Estado do Paraná - até 2022.....	38
<b>Mapa 02:</b> Escolas cívico-militares no Estado do Paraná geridas pela SEED em 2022 - Programa Federal (Escolas Cívico-Militares) e Programa Estadual (Colégio Cívico-Militar).....	43
<b>Mapa 03:</b> escolas militarizadas no estado do Paraná pelo Programa CCM (2022) e sobreposição com o IVS para 2000.....	46
<b>Mapa 04:</b> escolas militarizadas no estado do Paraná (2022) e sobreposição com o IVS para 2010.....	47
<b>Mapa 05:</b> escolas regulares e escolas regulares que foram militarizadas pelo Programa CCM - Estado do Paraná até 2024.....	50
<b>Mapa 06:</b> escolas regulares que foram militarizadas pelo Programa CCM - Estado do Paraná até 2024.....	51
<b>Mapa 07:</b> escolas regulares e escolas regulares de/com tempo integral - Estado do Paraná até 2022.....	51
<b>Mapa 08:</b> matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios paranaenses integrantes do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu - série histórica.....	52
<b>Mapa 09:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2008.....	53
<b>Mapa 10:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2012.....	54
<b>Mapa 11:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2016.....	55
<b>Mapa 12:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2018.....	56
<b>Mapa 13:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2020.....	57
<b>Mapa 14:</b> matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2022.....	58
<b>Mapa 15:</b> escolas regulares e escolares regulares militarizadas pelo Programa CCM até 2024 - comparações com o IVS e com a REGIC.....	68
<b>Mapa 16:</b> escolas regulares e escolares regulares de/com tempo integral	

até 2024 - comparações com o IVS e com a REGIC.....	69
<b>Mapa 17:</b> escolas regulares militarizadas até 2022 pelo Programa CCM e o Ideb - escolas com amostras satisfatórias.....	72
<b>Mapa 18:</b> Ideb e as matrículas da educação básica - escolas estaduais dos municípios do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.....	78
<b>Mapa 19:</b> Alfabetização no município de Foz do Iguaçu e escolas regulares, militarizadas e de/com tempo integral até 2024.....	83

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> número de escolas de/com tempo integral nas escolas estaduais do Paraná - comparações com diferentes formas de contabilização.....	36
<b>Tabela 2:</b> crescimento dos Programas de Educação em Tempo Integral no Paraná (2022-2023).....	40
<b>Tabela 3:</b> principais eventos da implementação de tempo integral nas escolas no Estado do Paraná.....	40
<b>Tabela 4:</b> breve histórico dos documentos que regulamentam o modelo cívico-militar.....	43
<b>Tabela 5:</b> critérios para seleção de escolas para militarização ou oferta de tempo integral.....	48

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b> matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - apenas escolas regulares.....	31
<b>Gráfico 02:</b> matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - apenas escolas de/com tempo integral e escolas militarizadas.....	32
<b>Gráfico 03:</b> matrículas da EJA nas escolas militarizadas e de/com tempo integral - série histórica na rede estadual de ensino.....	33
<b>Gráfico 04:</b> matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - Educação de Jovens e Adultos.....	34
<b>Gráfico 05:</b> número de escolas de/com tempo integral na rede estadual do Paraná.....	36
<b>Gráfico 06:</b> Escolas públicas estaduais que receberam obras em manutenção pelo FUNDEPAR - diferentes modelos de ensino.....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ETI - Educação em Tempo Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEPAR - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IVS - Índice de Vulnerabilidade Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PPI - Programa Paraná Integral

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

Programa CCM - Programa Colégios Cívico-Militares

RCO - Registro de Classe Online

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO.....</b>	<b>15</b>
1.1. INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL COMO DIREITO TERRITORIAL.....	16
1.2 USO CORPORATIVO: PODER DE CONTROLE SOBRE A INFRAESTRUTURA ESCOLAR.....	16
1.3. A HIPÓTESE DA GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR.....	24
<b>2. USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E A MILITARIZAÇÃO.....</b>	<b>44</b>
2.1. CORPORAÇÕES, TERRITÓRIO E A ESCOLA COMO RECURSO DE ACUMULAÇÃO.....	48
2.2. APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA PARANÁ INTEGRAL COM O PROGRAMA CCM .....	49
2.3. MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ E O ENFOQUE PARA FOZ DO IGUAÇU.....	63
2.4. CONTROLE A PARTIR DA GESTÃO: NOVA GESTÃO PÚBLICA NO PROGRAMA PARANÁ INTEGRAL E NO PROGRAMA COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES.....	73
<b>3. GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>80</b>
3.1. O DESINVESTIMENTO INTENCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA.....	82
3.2. DA INSTITUIÇÃO PARA A CORPORAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES E DO PROGRAMA PARANÁ INTEGRAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	84
3.3. GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU E NO PARANÁ.....	93
3.3.1. <i>Há Gentrificação em Foz do Iguaçu?</i> .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola é por extensão uma experiência que territorializa os sujeitos (Giordani e Giroto, 2021), é na escola, neste lugar, que há a possibilidade da divergência, mas também é o lugar do adestramento (Santos, 2021). Pensar essa dialética do lugar “escola”, do fixo escolar, nos trouxe para a temática da militarização de escolas no Estado do Paraná. Mas sobretudo, a uma reflexão importante sobre o porquê do Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná e não outras propostas como a escola em tempo integral inicialmente, aparecem como prioridades na agenda administrativa do Estado.

Desta forma, o trabalho de conclusão de curso em tela busca elucidar a topologia da gestão escolar do Estado do Paraná por meio da análise de duas das modalidades de ensino na rede estadual que julgamos relevantes para se entender o que compreendemos ser processos de uso corporativo da escola. Para tanto, lançamos luz para: a) o modelo que militariza escolas e b) o que as torna de/com tempo integral<sup>1</sup>. Tais modelos são analisados em conjunto com as resoluções e legislações vigentes que alteraram, principalmente, a gestão das escolas que sofreram sua implementação.

Entre as leis que aparecem como fundamentais, destaca-se a Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996). Esta lei será retomada neste trabalho em diversos momentos como marco de direitos que julgamos pertinentes para o estabelecimento de uma escola democrática assim como pactuações nacionais da educação como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). O que não nos isenta de verificar outras iniciativas no campo educacional, tal qual um campo que reflete as mudanças e crises que permeiam o espaço global (Laval, 2019, p. 301). E neste sentido, a educação pública enquanto direito universal, é lida também como uma disputa política (Giordani e Giroto, 2021) pois legitimá-la enquanto um direito se denota um desafio no Estado do Paraná quando enquadramos determinadas políticas a um uso corporativo da instituição escolar (Laval, 2019, p. 296).

Deste modo, faz sentido demarcar a rede estadual de ensino paranaense como um “sistema de engenharia” (Santos, 1988, p. 85), que tem uma forma, uma estrutura e uma função que faz referência a uma verticalização cada vez mais intensa da gestão destas escolas, mas uma empresarial e com interesses privados (Santos, 2013 [1994] p. 88;

---

<sup>1</sup> De tempo integral: escolas que aderiram desde o início ao Programa Paraná Integral (PPI), sendo 100% com turmas de tempo integral; com tempo integral: escolas que mantinham turmas com tempo integral, tendo também turmas de tempo parcial.

LAVAL, 2019, p. 255).

Esta verticalização vai na direção contrária à educação enquanto um direito, que visa a gestão democrática da escola pública (Brasil, 1996). Ainda assim, se tem a convocação da comunidade para consultas públicas à implementação de modelos como o de militarização de escolas, sem de fato ceder espaço do diálogo para antagonistas da proposta, favorecendo assim “a estabilização de um estilo de governança que serve, acima de tudo, aos interesses de grupos dominantes” (Souza, 2010, p. 151).

A militarização das escolas juntamente com o programa que as torna de/com tempo integral irá expressar aqui o que Oliveira (2015) chamou de “Nova Gestão Pública” - NGP: “uma série de medidas de reforma do Estado moderno, alinhadas a uma prerrogativa de desmonte do Estado de Bem Estar Social” por meio da “racionalização do gasto público” (Oliveira, 2015, p. 631).

Além do mais, no território brasileiro nas últimas décadas, têm sido institucionalizadas políticas públicas de educação de cunho neoliberal, com alterações tanto no campo da gestão escolar quanto no currículo e cotidiano do trabalho docente. Essas mudanças têm sido discutidas por áreas do conhecimento do campo da educação e das licenciaturas em geral sob diferentes prismas como da política educacional, do currículo, da formação inicial e continuada do/a docente, do ensino e da aprendizagem.

Em se tratando especificamente da Geografia, dentre os caminhos já delineados por diferentes pesquisadores sobre essa questão, chama-se a atenção para uma perspectiva de estudo que tem buscado contextualizar e interpretar o fenômeno educacional pela lente da ciência geográfica (Giroto, 2016). Ou seja, trata-se de pesquisas que na interface entre educação e espaço tem objetivado verificar como a dinâmica escolar se encontra implicada com sua condição espacial (Oliveira, 2020), podendo abarcar as dinâmicas espaciais de uma instituição de ensino, ou tratar da lógica de localização de unidades escolares dentro de uma rede pública de ensino. Para além, Gomes (2020), destaca que se trata, principalmente, de questionar o papel da espacialidade nas questões educacionais.

Embora a maior quantidade de pesquisas centradas na interface educação e espaço tenha sido realizada por pesquisadores “anglófonos” (Gomes e Serra, 2019. p. 11), na última década, pesquisadores brasileiros têm produzido trabalhos cujas ideias principais abarcam “[...] as implicações políticas associadas à organização espacial das redes públicas de ensino, a relação escola-território-cidade, além de pesquisas sobre os lugares e redes onde se realizam os projetos de educação não formal”. Os autores

identificaram que dois temas gerais se destacaram nas pesquisas analisadas, sendo “[...] de um lado os estudos sobre a espacialidade das políticas educacionais (...), e de outro as pesquisas que abordam maneiras distintas de se examinar o espaço escolar (...)” (Gomes e Serra, 2019. p. 11).

Chama-se a atenção para a pesquisa realizada por Oliveira (2020) que realizou uma análise do Programa Ensino Integral (PEI), pelo prisma da Geografia. O autor verificou que a referida política pública promoveu relevantes mudanças na rede de ensino paulista, principalmente em se tratando do perfil socioeconômico dos estudantes, ao ponto que passou a concentrar jovens escolares pertencentes a famílias da classe média, ao mesmo tempo que ocorreu evasão de estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Essa alteração do perfil discente à luz da interpretação dos fenômenos educacionais no espaço urbano, tendo por base a interface educação e espaço, foi denominada de gentrificação escolar, evidenciando assim “[...] como a dinâmica escolar é produzida e produtora do espaço, possibilitando uma outra interpretação da questão educacional dentro da ciência geográfica” (Oliveira, 2023, p. 7).

Embora o termo gentrificação no campo da Geografia Urbana seja interpretado distintamente por diferentes autores, segundo Oliveira (2023, p. 5)

O núcleo geral das pesquisas sobre gentrificação urbana assenta-se no reconhecimento de que o fenômeno leva a mudanças do perfil socioeconômico dos habitantes de uma determinada área da cidade, associado a intervenções físicas.

A pesquisa realizada por Oliveira (2020) instigou a pensar sobre a política pública que militarizou escolas públicas em diversos estados brasileiros, em particular no Estado do Paraná, que contava até 2023 com 194 escolas que foram militarizadas (Paraná, 2023).

É nesse contexto que este trabalho vai ao encontro da topologia da gestão escolar estadual que é afetada por intervenções dos entes federais e estaduais por meio de programas que alteram a organização escolar, como o Programa Colégios Cívico-Militares (Programa CCM). Tal modelo, juntamente de suas Resoluções e Legislações vigentes, alterou, principalmente, a gestão das escolas que sofreram sua implementação e que teve impactos diversos em toda a rede.

Tais impactos são parte do *modus operandi* do neoliberalismo enquanto doutrina econômica dominante sob as políticas públicas para este ciclo que se chama de Nova Gestão Pública (NGP). iremos investigar a intencionalidade de algumas propostas e

iniciativas para o campo educacional, com um recorte para o Estado do Paraná no Brasil, as contrapondo com bibliografias que tratam de processos de gentrificação escolar: diferenciar o território enquanto a nova fronteira de especulação e exploração do capital - onde as teses da escola do pobre e a escola do rico, nunca estiveram tão presentes e o currículo escolar se demonstra cada vez mais capitalista (Harvey, 2005; Smith, 2007, p. 17; Libâneo, 2012, p. 16; Silva, 2005, p. 81).

## 1. EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

## 1. EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

A investigação acerca dos processos de gentrificação escolar carecem sobretudo de uma revisão bibliográfica de o que seria a própria gentrificação urbana tendo em vista que sua compreensão, em primeiro lugar, contribui para melhor entender o estado da arte da gentrificação escolar.

A gentrificação urbana faz parte de processos que compõem a própria dinâmica espacial. O espaço na geografia que é esse conjunto de objetos e ações como conceituado em Milton Santos (2013 [1994]), p. 86), estabelece algumas importantes premissas para compreendermos sua totalidade, uma delas é a interação entre diferentes escalas de administração deste espaço. A estas diferentes escalas, encontramos conceitos como “lugar” e “território”.

O que é o lugar e o que é o território para a gentrificação urbana e posteriormente para a gentrificação escolar consiste então em olhar para outro espectro da dinâmica espacial: sua formação econômica, social e política (Santos, 2008, [1988]).

A exposição que segue neste tópico acerca da interação entre diferentes objetos e ações que configuram esse espaço e suas características, pressupõe ao leitor criar condições para melhor compreender como a gentrificação escolar se expressa por meio da nova fronteira de especulação do espaço geográfico, propriamente o urbano.

### 1.1 INFRAESTRUTURA EDUCACIONAL COMO DIREITO TERRITORIAL.

O espaço em Milton Santos (2008, [1988]) é lido como um conjunto de fixos e fluxos, estes sendo naturais ou sociais, tais fixos e fluxos são também definidos como um sistema de objetos e um sistema de ações. O agrupamento de determinados fixos e fluxos geram o que o autor atribui ser um sistema de engenharia (Santos, 1988, p. 85). Ler o espaço por estes termos gera algumas implicações, dentre elas, compreender como estes sistemas de engenharia se modificam ao longo do tempo. As colocações do autor, caminham para afirmar que ao passo que se ocorre estas modificações:

[...] o comando de sua utilização se torna mais unificado. Há uma unificação do comando desses sistemas tanto do ponto de vista da economia como do ponto de vista institucional. (Santos, 2008, [1988], p. 89)

A escola é um meio físico de contato imediato com o local em que existe, um fixo territorial, animado por fluxos, que aqui é sua comunidade escolar. Chamaremos então a

educação como um *sistema de engenharia escolar*. Enquanto sistema de engenharia, a escola organiza uma determinada articulação territorial, o que implica na sua difusão de poder por meio do território, uma vez que o território é *em si* um sinônimo de infraestrutura.

Posto tal afirmação, há de se considerar no que a leitura da escola enquanto tal sistema implica: a escola enquanto território é uma disputa (Giordani e Giroto, 2021, p. 265), a escola enquanto fixo é uma disputa (Santos, 2020 [1993], p. 100). Para entender como se dão estas disputas na camada de tempo presente, consideremos como o sistema de engenharia escolar se modifica ao longo do tempo.

Por este raciocínio, Santos (2013 [1994]) atribui aos objetos fixos um conjunto de técnicas, estes que ganham novas roupagens com o passar do tempo. Ao falar dos sistemas técnicos contemporâneos, escreve:

São objetos técnicos, que representam sistemas técnicos, dotados de uma mecânica própria e de funcionalidades próprias [...]. Esses sistemas técnicos contemporâneos hegemônicos são dotados de uma força capaz de invadir qualquer outro sistema já instalado [...]. (Santos, 2013 [1994], p. 87).

Estes sistemas técnicos entram em disputas com sistemas técnicos anteriores a partir da atuação de outros agentes que mobilizam o espaço, impondo assim suas intencionalidades (Santos 2006 [1996], p. 94). Laval (2019, p. 281), ao falar da natureza internacional do modelo de produção capitalista, nos ajuda a entender o que seriam estas intencionalidades apontadas pelo autor.

A lógica do capitalismo global, baseada na acumulação do capital, tende a tomar todas as esferas da existência. Até certo ponto, essa globalização transforma a sociedade numa “sociedade de mercado”, baseada na maximização universal do interesse pessoal [...]. não podemos esquecer que, nas sociedades em que vivemos, a esfera econômica é dominante: ela impõe às outras esferas grande parte do ritmo e da forma de mudança, dá sua própria substância às políticas, dita suas exigências às instituições e instila em todos os indivíduos sua lógica íntima de acumulação [...]. Em resumo, o capitalismo é global em potência, mas na realidade é apenas dominante (Laval, 2019, p. 281).

Tomemos o capitalismo como um sistema dominante e global em potência no que escreve Laval. Também o que Santos (2013 [1994]), p. 86) pontua acerca do que seria o espaço: “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” considerando este mesmo conjunto de objetos dotados de técnicas que agora, com a imposição de objetos técnicos contemporâneos terão que dar conta de uma disputa hegemônica do capital (Santos, 2013 [1994], p. 87).

Enquanto potência, o capitalismo impõe novos tipos de gestão global que se colocam de forma verticalizada aos territórios, ordenando e organizando a forma e conteúdo dos objetos, disponibilizando o conjunto das infraestruturas a acumulação de capital em busca de uma mais-valia global, seja de forma indireta por meio da gestão estatal das infraestruturas ou de forma direta, por meio da privatização.

Sendo assim, discorreremos como o sistema de engenharia escolar irá receber estas imposições verticalizadas, considerando o que escreveu Oliveira (2015) sobre a chamada Nova Gestão Pública (NGP) como ascensão de reivindicações por alterações nas “formas de expressão e estruturas” do Estado moderno em meados da década de 90.

O surgimento da NGP culminou em âmbito global com a explosão da crítica à modernidade e às suas formas de expressão e estruturas, sendo o Estado uma de suas mais importantes instituições [...]. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema. (Oliveira, 2015, p. 631)

Neste sentido, citamos Saviani (2021, [1983]) que ao exemplificar a ascensão da pedagogia tecnicista na sociedade moderna, dá caminhos para entendermos como o sistema de engenharia escolar tende a se comportar enquanto inserido na lógica da NGP nos tempos atuais:

O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia. Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. (Saviani, 2021 [1983]), p. 5).

Saviani nos lembra que o sistema educacional não caminha desalinhado das mudanças que ocorrem na sociedade. Tomás Tadeu da Silva (2005) ao falar sobre diferentes teorias do currículo e sobre como atores hegemônicos do capitalismo atuam sobre este, vai dizer que “numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, [...]. O currículo tornou-se assumidamente capitalista.” (Silva, 2005, p. 81).

Desta forma, Giordani e Giroto (2021) apontam quais seriam as intencionalidades do aparato capitalista quando este se defronta com a educação

Estamos falando de um momento do desenvolvimento do capitalismo no qual se fundem, de maneira peculiar, racionalidade, ordem produtiva, produção de subjetividades, práticas e arranjos político-jurídicos. Melhor explicando, consideramos como *neoliberalismo*, formas de ver o mundo, de ver as pessoas e de agir sobre as coisas, radicalizadas na razão capitalista. (Giordani e Giroto, 2021, p. 253).

A educação enquanto direito é uma aposta política (Giordani e Giroto, 2021, p. 264), sobretudo um resgate ao que antecede o avanço da NGP na escola pública. Visto como apontado por Saviani (2021 [1983], p. 4), esta aposta pode ser elemento de um processo de marginalização ou de luta contra este.

O sistema de engenharia escolar, enfrentando novas roupagens, é em seu território, um marco de disputa (Giordani e Giroto, 2021, p. 264; Santos, 2020 [1993], p. 86). Enquanto fixo, enquanto lugar, este pode ser lido como: “palco de um cotidiano conforme, mas não conformista, o lugar da cegueira e da descoberta, da complacência e da revolta.” (Santos, 2020 [1993], p. 100).

A escola “é uma experiência que nos territorializa” (Giordani e Giroto, 2021, p. 268). Descrever a educação enquanto um direito territorial é apostar então em uma educação que resiste à espoliação por atores hegemônicos que a partir de uma apropriação deste sistema de engenharia escolar, atende a outras intencionalidades que não a de validar o direito à educação.

A NGP sendo expressão do neoliberalismo aparece como reprodutora de desigualdades. Em síntese, “o neoliberalismo, como gestão da desigualdade, realiza também a gestão das desigualdades espaciais” (Giordani e Giroto, 2021, p. 258).

No intuito de demonstrar como se manifesta estas intencionalidades sob tal sistema, propomos analisar o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná. Este modelo, sendo parte do sistema de engenharia escolar e vivenciando a lógica da NGP sobre si, contribui para a construção de uma educação que reforça desigualdades ou que luta contra elas? Que propõe uma contra-hegemonia ao capital que se territorializa nestes fixos, ou é solidário com formas de opressão neste território? (Saviani, 2021 [1983]), p. 4; Giordani e Giroto, p. 264).

Além do mais, pensar tal modelo para educação pública e sua contribuição para o sistema de engenharia escolar é pensar como o aparelho de estado é mobilizado no eixo das políticas educacionais. Visto que tal modelo de militarização da escola que iremos trabalhar aqui é o modelo proposto pelo Estado Brasileiro, no caso estrito, o Governo do Estado do Paraná.

Definimos então o que seria o ente estatal, no que escreve Oliveira (2015), onde a autora adota o conceito de “Estado burocrático-autoritário”: este não irá se comportar então como uma “instituição” ou uma “estrutura”, mas uma “relação social”. Oliveira (2015, p. 628):

Partindo dessa concepção de Estado, sociedade civil e instituições estatais é possível considerar que, mesmo no interior de uma sociedade capitalista, as relações sociais que se dão no nível do Estado podem ser mais ou menos favoráveis aos trabalhadores e, em outros momentos, aos capitalistas (empresários), dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia no interior dessas instituições, mas elas estarão sempre em defesa da permanência do capitalismo. Oliveira (2015, p. 628)

Surge aqui uma pergunta: a proposta de militarização do sistema de engenharia escolar, tal qual seus fixos e fluxos, objetos e ações, dotados de certa técnica e de certa intencionalidade, é uma proposta que atende às demandas dos trabalhadores ou a dos capitalistas? Melhoremos nossa pergunta: há um uso corporativo do sistema de engenharia escolar?

Para responder às perguntas é necessário pensar qual a estrutura territorial em que os objetos infraestruturais estão inseridos. Neste sentido, será necessário analisar a base concreta territorial a qual a escola responde em solidariedade organizacional. Trata-se de uma análise da infraestrutura urbana atrelada à escola.

## 1.2. USO CORPORATIVO: PODER DE CONTROLE SOBRE A INFRAESTRUTURA ESCOLAR.

Antes de entendermos o que seria o uso corporativo do território, cabe compreendermos como se deu a urbanização brasileira. Para Santos (2020, [1993]) a “urbanização corporativa” é uma apropriação política e econômica dos meios de reprodução, material e social no território brasileiro, por parte de “grupos fechados, reunidos em torno de seus interesses exclusivos, sem referência aos interesses dos outros” (Santos, 2020, [1993], p. 116).

Legitimada pela ideologia do crescimento, a prática da modernização a que vimos assistindo no Brasil, desde o chamado “milagre econômico”, conduziu o país a enormes mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais [...]. Tal conjunto, formado pelas novas condições materiais e pelas novas relações sociais, cria as condições de operações de grandes empresas, nacionais e estrangeiras, que agem na esfera, da produção, da circulação e do consumo, e cujo papel, direto ou por intermédio do poder público, no processo de urbanização e na reformulação das estruturas urbanas, sobretudo das grandes cidades, permite falar de urbanização corporativa e de cidades corporativas. (Santos, 2020, [1993], p. 117)

O lugar é unidade básica da realização da existência humana, é após esta realização que se tem o espaço (Santos, 2006 [1996], p. 338), e é sobre este mesmo lugar que recai a atuação dessas corporações. O uso corporativo do território brasileiro é reflexo de um contexto histórico internacional onde o “capital hegemônico” exige maior fluidez sobre os territórios (Santos, 2020, [1993], p. 114).

Estes territórios são palco também de coerção política. As corporações tanto participam do processo de urbanização, quanto paulatinamente se apropriam dos sistemas de engenharias inseridos no território (Santos, 1988, p. 85). Neste ponto, cabe ressaltarmos que o Estado e as corporações acabam por ter seus interesses alinhados aos do neoliberalismo, propondo suas ideias como políticas públicas, agora, nos termos da NGP (Oliveira, 2015, p. 631)

Ao mesmo tempo, a materialização dessas políticas educacionais sob a ótica neoliberal representa também importantes mudanças nas relações entre grupos da sociedade civil e o estado no processo de elaboração, de implementação, assim como de avaliação das políticas educacionais. Temos visto, de forma cada vez mais intensa, a incidência de grupos privados, principalmente vinculados aos setores financeiro e de telecomunicações, na definição das políticas, inserindo lógicas privadas na forma como são pensados e executados os processos educativos. Por meio dessa incidência, tais grupos também ampliam a captura dos recursos públicos, canalizados para entidades para eles criadas, produzindo novas modalidades de privatização da política educacional, valendo-se da oferta de modelos de gestão escolar, de assessorias curriculares e de formação continuada de professores (Giordani e Giroto, 2021 p. 323)

O Estado, neste sentido, se torna causador de problemas sociais que este mesmo não é capaz de resolver (Santos, 2020 [1993], p. 123) ao adotar políticas neoliberais que beneficiam interesses particulares destas corporações. (Oliveira, 2015, p. 628; Santos, 2020 [1993], p. 116).

O território é então dotado de um “novo recorte”, tal qual Santos (2013 [1994]) irá dividir entre “verticalidades” e “horizontalidades”: há os espaços do mandar e há os espaços do fazer (Santos, 2013 [1994] p. 88).

Isto se possibilita por uma imposição de um novo sistema técnico sobre os objetos fixos do espaço: objetos técnicos-científicos-informacionais - pois não só são novos objetos contemporâneos, mas objetos que necessitam de um conhecimento prévio para sua assimilação, necessitam de um discurso, de informação (Santos, 2006 [1996], p. 238; 2013 [1994], p. 87)

Estes fixos são animados por outros fluxos e dialogam com outros fixos em um

contexto no qual o avanço dos meios de comunicação possibilitam uma conexão temporal em detrimento de uma conexão espacial (Santos, 2020 [1993], p. 127).

No primeiro caso [as horizontalidades], as tarefas técnicas predominam, ligadas, direta ou indiretamente, ao processo direto de produção. No segundo caso [das verticalidades], são as tarefas políticas que predominam, base do processo de regulação da produção (crédito, informação e ordens), que é, também, um processo de regulação do território, isto é, do seu equipamento e seu uso. (Santos, 2020, [1993], p. 127)

Tomando estes escritos sobre o que seria o uso corporativo do território, olhemos para a rede estadual de educação do Paraná: mais de 2.100 escolas, regionalizadas entre os chamados Núcleo Regionais de Educação (NREs), tais quais têm suas atribuições definidas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED). A rede de hierarquia então está construída, do ente local (a escola) para o ente estadual (o Governo do Estado do Paraná).

Laval (2019) ao descrever a ação do capital neoliberal sobre as escolas francesas, elucida como seria um processo de controle vertical por meio da gestão destas escolas. O que Oliveira (2015, p. 631) irá caracterizar como uma das formas de manifestação da NGP e o que Santos (2020, [1993], p. 127) irá chamar deste “novo recorte” para o “território nacional da modernidade”: as horizontalidades e as verticalidades.

Aparentemente, o principal para a administração central é ter intermediários mais eficientes e, sobretudo, mais “leais” no controle da base docente, a fim de realizar as mudanças do modelo educacional decididas de cima. A nova organização possibilita uma dependência mais estrita e mais direta entre a direção central, as diretorias de ensino e os estabelecimentos escolares. (Laval, 2019, p. 255)

A educação lida como um sistema de engenharia sugere interferências que Santos (2008 [1988]) pontua para tal determinação: o uso corporativo destas estruturas e sua mobilização tendo em vista interesses hegemônicos partidos de verticalidades estranhas ao lugar de aplicação (Santos, 2008 [1988], p. 85). A isto, Laval (2019) irá chamar de “mal-estar na instituição escolar”.

A escola sofre, vias deste raciocínio, uma “mutação” sendo lida não mais como uma “instituição”, mas uma “organização”: a escola enquanto instituição transpõe uma noção de apenas parte de um processo formativo dos sujeitos, ela é parte de todo este processo (Laval, 2019, p. 296).

Ora, de uma instituição, a escola está se transformando numa organização[25]. Prova disso é o discurso sobre a “modernização das políticas públicas”, apresentada como a única alternativa à privatização dos serviços públicos, mas que não leva em consideração a especificidade da

escola, o fato de que ela não pode ser comparada nem a uma empresa privada nem a um serviço público. (Laval, 2019, p. 297)

Essa “mutação” da escola é um dos fios condutores para compreendermos o impacto de programas para a educação como o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná no sistema de engenharia escolar. Em vias de responder se há um uso corporativo do sistema de engenharia escolar, nos defrontamos com outros achados importantes acerca da militarização das escolas públicas: a gentrificação escolar.

Enquanto organização, a escola expressa então a NGP: a centralização da gestão e a operacionalização a serviço de metas em avaliações de larga escala - para citar dois exemplos em Oliveira (2015, p. 631).

Buscando então atender aos interesses corporativos, a escola que agora está em fase de mutação se vê correndo atrás de indicadores educacionais capazes de aferir a eficiência de suas instituições/organizações.

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos. (Oliveira, 2015, p. 639)

A escola então, enquanto integrante do sistema de engenharia escolar, sujeita a sistemas técnicos contemporâneos que intencionalmente mobilizados a fins de uso corporativo sobre o território, se vê em uma lógica neoliberal aqui lidas nos termos da Nova Gestão Pública. Mas ainda falta outro elemento importante: o que ganha o capital ao se apropriar do sistema escolar? De imediato, esse irá precisar especular a escola.

O sistema de engenharia escolar no qual é objeto de estudo desta pesquisa é o sistema de engenharia escolar público: a rede estadual de educação do Paraná. Tal sistema é financiado pelo fundo público da educação<sup>2</sup>, este que agora entra em disputa, visto a NGP. Porém é de conhecimento como o capital atua sobre a criação de novas subjetividades (Giroto e Giordani, 2023 p. 323). Não necessaria e/ou diretamente atacando o fundo público, mas sendo propositivo em diversas normativas que circundam este sistema (Laval, 2019, p. 255; Oliveira, 2015, p. 631).

---

<sup>2</sup> Ao que diz respeito ao fundo público da educação, será observado a execução do orçamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) por meio da transferência de recursos aos demais entes federados via Regime de Colaboração da União com estados e/ou municípios (Brasil, 1996).

Porém a natureza do uso corporativo do território descrita por Santos (2020, [1993], p. 109), nos dá pistas importantes de uma investigação que faremos neste trabalho. Onde a escola em vista de atender aos reclamos de grupos particulares e não ao que se atribui a si enquanto instituição (Laval, 2019, p. 297) e não em um fazer contra-hegemônico da disputa política de seu território (Giordani e Giroto, p. 264), de seu lugar de existir (Santos, 2006 [1996], p. 338).

Nessas condições, cada solução se impõe como um problema [...]. Todo melhoramento numa área pobre faz dela o teatro de um conflito de interesses com as classes médias em expansão, para não falar das classes altas. Santos (2020, [1993], p. 125)

Desta forma, “o próprio poder público torna-se criador privilegiado de escassez” Santos (2020, [1993], p. 123). A fim de entender como o uso corporativo deste sistema de engenharia escolar ocorre nas escolas militarizadas iremos usar um conceito que avalia justamente o processo de desinvestimento na escola pública para em seguida ocorrer um novo investimento por parte, justamente, das corporações: a gentrificação escolar.

### 1.3. A HIPÓTESE DA GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR.

O termo gentrificação escolar é usado nesta acepção de maneira bem parecida com o que se desenvolveu na sociologia urbana de Chicago e com a escola de geografia urbana norte americana. Conforme eles, podemos ler a cidade como um intenso processo de gentrificação na medida que o tomamos nas acepções clássicas que as ligam como novas formas de fronteiras. Fronteiras que se colocam não mais como forma absoluta, mas como forma de refazer-se em si.

Hoje, o vínculo entre o desenvolvimento econômico e geográfico persiste, conferindo à imagem de fronteira sua atualidade, mas a forma deste vínculo é bem diferente. No que diz respeito à base espacial, a expansão econômica ocorre hoje não por meio da expansão geográfica absoluta, mas pela diferenciação interna do espaço geográfico (Smith, 2008, p. 17).

O processo de gentrificação escolar também pode ser lido como um processo de expansão de limites como fronteiras da acumulação. Tal como nos alertou David Harvey (2005) ao nos mostrar que o espaço passaria a ser a última fronteira do capital, aqui o debate sobre fronteiras ganha o contorno dos equipamentos e infraestruturas escolares, já que são também espaços de poder por serem em si território de delimitação de poder no espaço (Raffestin, 1993).

Harvey (2005), ao retornar a Marx para buscar averiguar as respostas que o autor deu às análises sobre as fronteiras do capital, notou que as preocupações do autor passam por descobrir como o capitalismo necessita criar uma geografia "fora de si" para sobreviver. Em sua época, Marx notou que essas portas poderiam ser abertas pelo colonialismo com novas formas de reavivar a acumulação primitiva em seus termos absolutos, como ocupação de novos territórios. Foi somente Rosa Luxemburgo que passou a entender essas novas formas de externalidades criadas pelo capital para reinventar suas fronteiras.

Harvey (2005), ao tratar do tema, nos propõe analisar esse processo de maneira contemporânea, notando como ele está ligado ao processo de formação de um novo poder associado ao imperialismo, que se refaz por meio da prática de ocupação de formas de externalidades. É dessa maneira que a gentrificação clássica pode ser aqui retomada, como forma de refazer externalidades como fronteiras, tal como nos propõe Smith (2008). E o faz por meio do *ajuste espacial* (Harvey, 2005), possibilitado pela volatilidade do capital diante das novas tecnologias bancárias e da digitalização do espaço como processo conformado pela meio técnico científico informacional (Santos, 2020 [1996])

Por este caminho de nova fronteira de acumulação que se encara o avanço do capital na escola. Não como um processo absoluto, mas como uma nova forma de extensão do capital. Para citar novamente Smith (2008, p. 19)

Na realidade, ambas estão associadas à acumulação e expansão do capital. Mas enquanto a fronteira do século XIX representou a realização de uma expansão geográfica absoluta como a principal expressão espacial da acumulação de capital, a gentrificação e a renovação urbana representam o exemplo mais desenvolvido da diferenciação do espaço geográfico com vistas ao mesmo resultado.

Para Smith (2008), o processo de gentrificação é, no caso do uso do território, um processo associado à valorização do capital e de como a renda da terra muda conforme a localização, fazendo com que o processo leve à ocupação diferencial de vários agentes.

No marco de uma perspectiva marxista, Smith formulou sua teoria do ponto de vista da oferta de moradias e espaços que podem experimentar a gentrificação e não à luz da demanda por parte dos ocupantes potenciais. Ele defende que uma teoria sobre a gentrificação tem que contemplar tanto a oferta (a produção) quanto a demanda (o consumo) — embora dê prioridade à oferta em sua explicação, de modo que os fatores econômicos são preponderantes em relação aos culturais (Batalier, 2012 p. 19).

Entendemos, é importante frisar mais uma vez, que alguns fatores ligados a gentrificação podem ser melhor explicitados se tomamos a escola como elemento

constitutivo do *território como infraestrutura*. “No caso da gentrificação escolar, esta mudança se refere ao perfil dos estudantes matriculados em determinada unidade educacional” (Giroto e Oliveira, 2023, p. 2) e sua expulsão da escola por decorrência das políticas educacionais que avançam as fronteiras do capital para sua valorização interna aos muros da escola. Em outras palavras, na medida em que os processos de valorização do capital e suas políticas avançam para dentro da escola, os mais pobres saem da escola.

Pensamos aqui na interligação apontada como possibilidade de se chegar ao debate sobre a gentrificação. Por exemplo, estudos recentes mostram que uma gentrificação de um bairro leva a posterior gentrificação da escola. Mas não podemos tomar de imediato como esse processo acontece se não tivermos claras como se dão os processos relacionados à política educacional que anima a “expulsão” dos alunos da escola.

As escolas, estes fixos, entendidos como nova fronteira de acumulação do capital, como apontado por Harvey (2005), sendo estes lugares como formadores da totalidade do espaço (Santos, 2006 [1996], p. 338) não estariam então associadas ao processo de gentrificação urbana como um todo? Há uma diferenciação entre a gentrificação urbana e o que Giroto e Oliveira (2023, p. 2) considerou gentrificação escolar?

Para Laval (2019, p. 301), os conflitos presentes na escola fazem parte da crise política a nível global, tal qual está expressa nas reformas que apresentamos ao longo deste tópico. A escola como integrante do que caracterizamos como sistema de engenharia escolar é submetida a acontecimentos que tangenciam os elementos que compõem o espaço geográfico nos termos de Santos (2008 [1988], p. 85), que é atender a interesses estranhos e impositivos ao seu lugar de reconhecimento.

O uso corporativo do sistema escolar nos termos da Nova Gestão Pública se defronta então com processos típicos do neoliberalismo. O espaço visto como esta última fronteira de acumulação do capital, se defronta com a gentrificação urbana, onde de acordo com Smith (2008) tem como objetivo os mesmos resultados de acumulação do capital, porém não por vias de expansão geográfica, mas interna (Smith, 2008, p. 17).

Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014), ao se referirem diretamente ao que seria a gentrificação urbana no território escolar, dá algumas pistas de como iremos proceder neste trabalho ao avaliar as escolas militarizadas. Seria então lido como gentrificação escolar pelos autores:

(i) increased numbers of middle-class families; (ii) material and physical upgrades (e.g. new programs, educational resources, and infrastructural improvements); (iii) forms of exclusion and/or the marginalization of low-income students and families (e.g. in both enrollment and social relations); and (iv) changes in school culture and climate (e.g. traditions, expectations, and social dynamics) (Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara, 2014).

O neoliberalismo presente nas políticas educacionais já foi mencionado ao comentarmos o que Oliveira (2015) tratou como Nova Gestão Pública. Este se apropriando da escola pública por meio de sua gestão local, nos lugares, também é apresentado por Laval (2019).

O que Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014) apresenta como gentrificação escolar, podemos tomar como pontos de partida para avaliar tal processo no sistema de engenharia escolar do Estado do Paraná, e isto alinhando com o que se afirma ser a NGP, com foco nas avaliações e índices (Oliveira, 2015) ou o que Silva (2005, p. 81) menciona ser o currículo escolar focado em uma lógica capitalista.

Mas para além de um uso corporativo deste sistema de engenharia, a gentrificação escolar expõe outro elemento mais nocivo do capital que então, busca se renovar nos espaços, para assim se revalorizar em momentos posteriores: um intencional desinvestimento (Rigol 2010, p. 102), um intencional desinvestimento na escola pública. E mais uma vez, para citar Santos (2020, [1993], p. 116), atendendo a interesses de grupos privados.

A contribuição mais importante de tal enfoque [enfoque marxista-estruturalista em pesquisa acerca da gentrificação] foi, sem dúvida, a proposição da teoria do *rent gap* de Neil Smith (1979a; 1982), dentro da perspectiva teórica mais ampla do desenvolvimento desigual, segundo a qual o papel mais importante no processo de *gentrification* era o do desinvestimento, já que seria essencial a criação de oportunidade para o lucro. [...] O reflexo na forma urbana [...]. É, pois, um crescimento desigual e desequilibrado, em que se dão simultaneamente processos de descentralização e recentralização, processos de crescimento e degradação, constituindo o que foi conceitualizado como desenvolvimento desigual ou *uneven development* (Rigol 2010, p. 102).

O uso corporativo do sistema de engenharia escolar ao passo que se objetiva os interesses do capital e estes interesses em acumulação se refletem em uma nova diferenciação do espaço (Harvey, 2005; Smith, 2008). Se manifestando então como a gentrificação urbana, mais propriamente à gentrificação escolar, os fixos tais quais os sistemas técnicos que o compõem (Santos, 2013 [1994]), suas verticalidades e horizontalidades (Santos, 2013 [1994]), se enquadram como elementos desta nova

acumulação diferencial (Harvey, 2005; Rigol, 2010). Manifestando o que Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014) irão exemplificar como elementos de gentrificação escolar.

Queremos então avaliar, se a militarização das escolas de tal sistema de engenharia escolar contribuem, por exemplo, com a expulsão de estudantes da escola, e/ou se concentra políticas de desinvestimento (Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara, 2014) nas escolas que são militarizadas.

A escola sendo então parte deste processo maior de um uso corporativo de seu território (Giordani e Giroto, 2021, p. 268; Santos, 2020, [1993]), expressa quais elementos da gentrificação escolar e o que isto implica. E neste sentido, há que se recordar que a gentrificação urbana é lida como um conceito negativo para as classes populares, estas, que são gentrificadas (Rigol, 2010, p. 99).

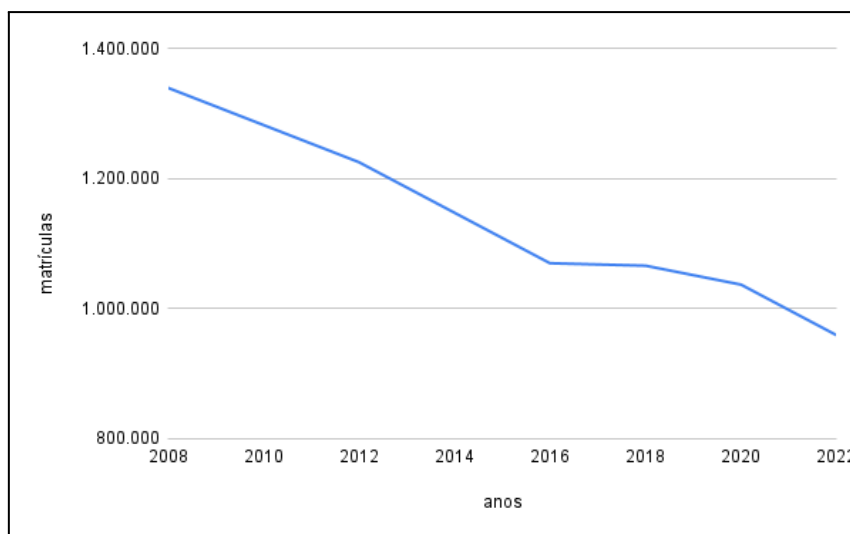
## **2. USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E A MILITARIZAÇÃO**

## 2. USO CORPORATIVO DO TERRITÓRIO E A MILITARIZAÇÃO

Em 2022, o número de matrículas na rede estadual de educação são de 959.114 matrículas em mais de 2.100 escolas da rede, deste valor global, 113.341 matrículas são nas 195 escolas militarizadas até 2022, correspondendo a 11,8% das matrículas na rede estadual e 31.366 matrículas são nas 167 escolas de/com tempo integral. O que corresponde a 3,27 % das matrículas de toda a rede.

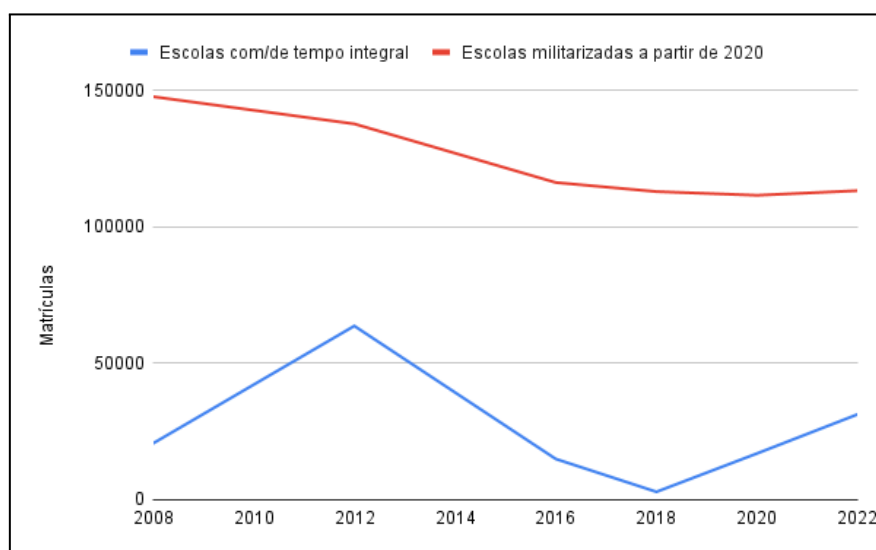
O gráfico 02 expõe o comportamento do número de matrículas na educação básica nas escolas públicas estaduais no Paraná, já o gráfico 03 expõe o crescimento destas matrículas nas escolas militarizadas e escolas de/com tempo integral.

**Gráfico 01:** matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - apenas escolas regulares.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2012, 2016, 2018, 2020, 2022).

**Gráfico 02:** matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - apenas escolas de/com tempo integral e escolas militarizadas.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2012, 2016, 2018, 2020, 2022).

O que se observa é que há uma tendência à redução no número de matrículas na rede estadual de ensino para as escolas regulares, o mesmo ocorre com escolas cívico-militares mas não há este processo visível nas escolas de/com tempo integral. Ao confrontarmos esses dados com outras informações, acreditamos que um dos motivos está na natureza de ambos programas: o Programa CCM é o mais restritivo destes dois, o que se nota ao observarmos, por exemplo, o fechamento de turmas do período noturno logo após a unidade escolar aderir ao Programa CCM.

Ao falarmos de escolas com ensino em tempo integral ou militarizadas falamos de um expressivo número de escolas estaduais. Mas que estariam então desconsiderando as singularidades regionais em financiamento educacional, como a demanda por turmas na Educação de Jovens e Adultos - EJA - no caso das escolas militarizadas

Em 2008, o Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu era responsável por 6.661 matrículas da EJA, em 2023 este número caiu para 1.506 matrículas, uma redução de 77%. No mesmo intervalo, o número de matrículas da educação básica caiu de 53.060 matrículas para 37.960 matrículas, uma redução de 28% entre 2008 e 2023.

O fechamento de turmas da EJA em um cenário em que a rede como um todo perde matrículas é não seguir o que se consolidou no Plano Nacional de Educação:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

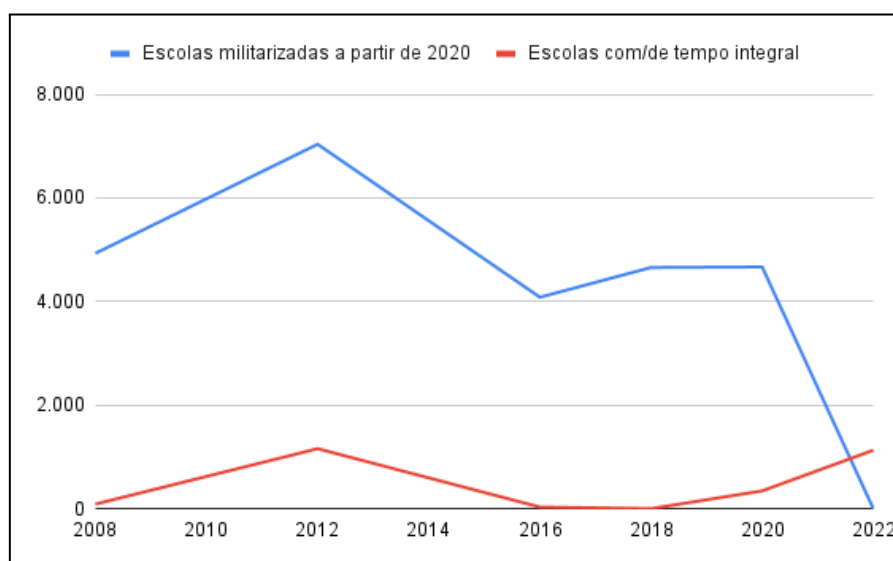
[...]

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria [...].

(BRASIL, 2014).

O gráfico 04 além de expor o fechamento das turmas para a modalidade da EJA na rede pública estadual de educação expõe como a SEED e os NREs ignoram tal demanda nas escolas regulares: é logo após estas escolas aderirem ao Programa CCM, que não será então mais ofertada a Educação de Jovens e Adultos na unidade escolar. Entretanto, observa-se que nas escolas de/com tempo integral, estas matrículas aumentaram ao invés de reduzir.

**Gráfico 03:** matrículas da EJA nas escolas militarizadas e de/com tempo integral - série histórica na rede estadual de ensino.

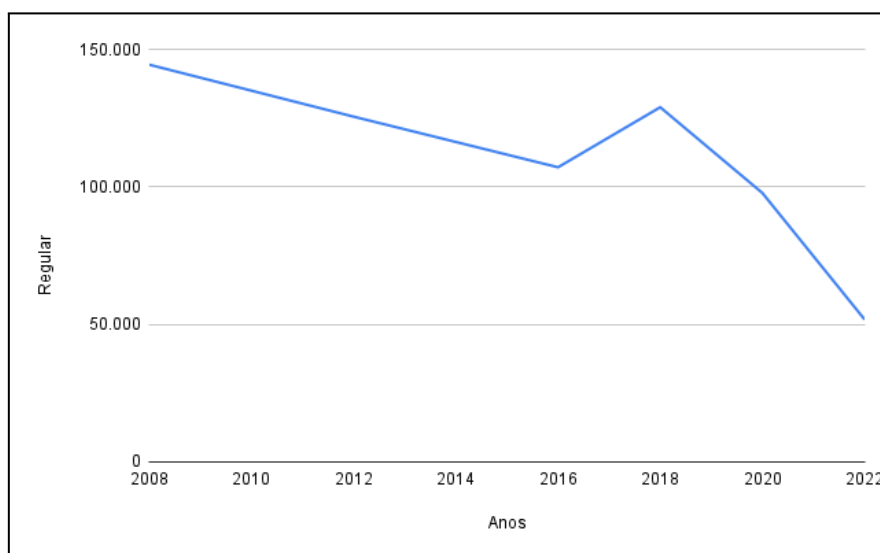


Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2012, 2016, 2018, 2020, 2022).

No gráfico 05 abaixo nota-se uma tendência à redução no número de matrículas na EJA assim como na educação básica na rede estadual de ensino, sobretudo o gráfico 04 nos leva a questionar se justamente o decréscimo no número de matrículas na EJA em escolas militarizadas (o que representa 9% de toda as 2.155 escolas estaduais) estaria sendo absorvido por escolas regulares de/com tempo integral, ou no pior dos casos,

estaria-se tendo a evasão desses estudantes da escola. O que indicaria a participação no processo global de gentrificação escolar investigado pela presente pesquisa.

**Gráfico 04:** matrículas na educação básica na rede estadual de ensino - Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2012, 2016, 2018, 2020, 2022).

O Programa CCM será então desacreditado se demonstrado que este nega mazelas educacionais, como ignorar a queda paulatina no número de matrículas da educação básica no estado paranaense e ainda assim propor a restrição da oferta de outras modalidades de educação nas unidades escolares que aderirem ao Programa CCM, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o próprio tempo integral na escola.

## 2.1. CORPORAÇÕES, TERRITÓRIO E A ESCOLA COMO RECURSO DE ACUMULAÇÃO.

O modelo de escolas de/com tempo integral no Estado do Paraná não é tão recente quanto o modelo de escolas militares - não nos termos do Programa CCM. turmas de tempo integral na rede estadual de educação paranaense existem desde 2008 por meio das atividades extra curriculares, como será apresentado.

Se por um lado o modelo de/com tempo integral não ultrapassou, em número de escolas, o modelo que militariza escolas em 2022, isso muda em 2024 como será visto neste capítulo. E o que é mais interessante é como o Programa CCM veda que escolas

regulares que forem militarizadas tenham oferta do modelo de/com tempo integral em suas unidades.

O que se observa é uma trajetória comum sobretudo na implementação de políticas públicas educacionais que surgem em um contexto da Nova Gestão Pública e com estes dois modelos não será diferente. Tanto o Programa Paraná Integral quanto o Programa CCM provocam mudanças estratégicas na gestão da escola, como por exemplo, centralizando na Secretaria de Estado de Educação o processo de seleção de diretores das escolas sob administração estadual.

Tal estratégia já fora pontuada por Laval (2019) como uma das formas de controle das escolas e o que nas palavras do autor seria uma forma de tornar a escola mais depende da administração central possibilitando a entrada de mudanças, o que é inconstitucional no Brasil e já fora sinalizada sua inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal brasileiro (Brasil, 2024).

O que pretendemos mostrar neste tópico é como a gestão se denota como um dos elementos centrais na militarização de escolas no Estado do Paraná. Expondo assim um possível uso corporativo da escola. Tal uso que é lido como negativo ao passo que é promovido também pelas novas formas de acumulação do capital contemporâneas (Rigol, 2010; Harvey, 2005) como a gentrificação urbana aqui lida como gentrificação escolar por se apropriarem assim de infraestruturas escolares. Como será mostrado, escolas são militarizadas independentemente de terem infraestrutura ou não para dar seguimento ao Programa CCM, mas ainda assim o programa busca destinar verbas educacionais para militares aposentados pelo Estado do Paraná ao atuarem nestas escolas.

## 2.2. APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA PARANÁ INTEGRAL COM O PROGRAMA CCM.

Para o Estado do Paraná, o ensino em tempo integral apareceu pela primeira vez em 2008 com a adesão do estado ao Programa do Ministério da Educação (MEC) “Programa Mais Educação” vinculado ao programa estadual “Viva a Escola” com atividades em contraturno.

Só em 2012 que o Paraná ofertou oficialmente a “Educação Integral em Tempo Integral” em 5 escolas do Estado. No ano seguinte, foram 29 escolas com o modelo (Resolução SEED 3415/2021). Em 2018, o Paraná possuía 56 escolas de/com tempo integral concomitante ao ensino básico regular (tempo parcial não integral).

Como pode ser visto na tabela 1 e no gráfico 01, o modelo já vinha sendo

contabilizado pelo Censo Escolar desde 2012 por conta de iniciativas como do programa Viva a Escola, onde os estudantes passavam 7h na escola contando o período de escolarização e o período das atividades no contraturno<sup>3</sup>.

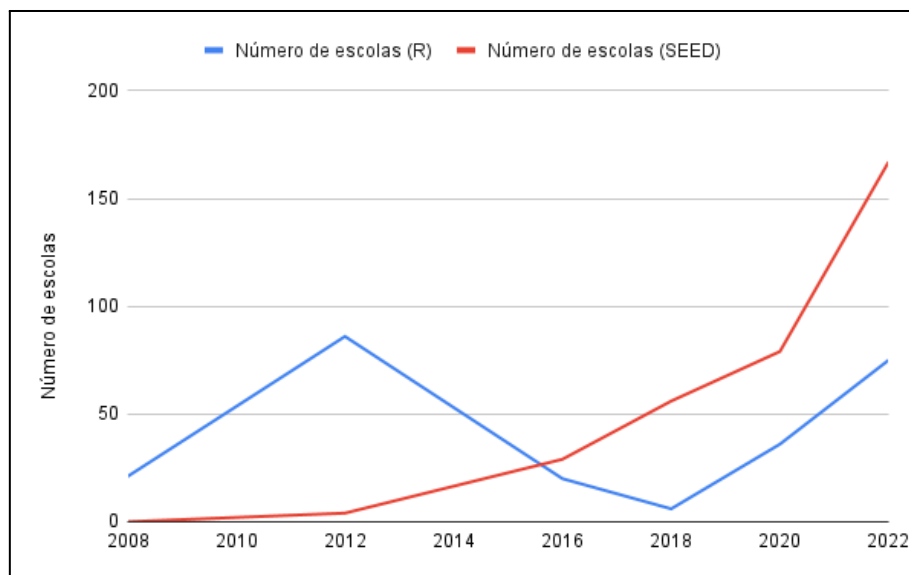
**Tabela 1:** número de escolas de/com tempo integral nas escolas estaduais do Paraná - comparações com diferentes formas de contabilização.

Modalidade	2008	2012	2016	2018	2020	2022
<b>Número de escolas (R)*</b>	21	86	20	6	36	75
<b>Número de escolas (SEED)</b>	0	4	29	56	79	167

\*dados extraídos na linguagem de programação “R” com os critérios: escolas com 10 ou mais matrículas no ensino fundamental anos finais e no ensino médio para a rede estadual de ensino. Dados comparativos com o que foi oficialmente divulgado possibilitam verificar as mudanças na contagem do modelo de/com tempo integral no Estado do Paraná por parte do Inep.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da Resolução SEED 3415/2021.

**Gráfico 05:** número de escolas de/com tempo integral na rede estadual do Paraná.



Fonte: elaborado pelos autores a partir de dados da Resolução SEED 3415/2021.

<sup>3</sup> SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Escolas da rede estadual dão início às atividades do programa Viva a Escola Secretaria de Estado da Educação, Paraná, 03 mar. 2009. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Escolas-da-rede-publica-estadual-dao-inicio-atividades-do-programa-Viva-Escola>. Acesso em: 11 dez. 2024.

O Plano Estadual de Educação (PEE) Lei Nº 18.492/2015 terá como uma de suas 20 metas de 2014 a 2024,

Oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano. (Lei Nº 18.492/2015)

A meta 6 do plano estadual, citada acima é uma cópia da mesma meta do Plano Nacional de Educação, porém prevendo o efetivo de 65% das escolas em tempo integral, enquanto o plano nacional prevê 50%. Em 2022, o Estado do Paraná só tinha 166 escolas de/com tempo integral, o que corresponde a 7,79% % do total de 2.133 escolas estaduais.

A iniciativa do governo do Estado se soma à Lei Nº 13.415/2017 que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que tem como ponto fundamental instituir uma política de financiamento proveniente de um valor único de alunos. Ou seja, o interesse imediato do Governo do Estado na ocasião é o de captar recursos extras para o sistema de educação estadual por meio do regime de colaboração da União.

É preciso ainda salientar que a Deliberação nº 03/2023 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a Lei Nº 13.415/2017 que em seu art. 13 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), se somam ao Decreto Nº 10.004/2019 e o Decreto Nº 11.611/2023 que em 2019 instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) quando este se manifesta também como um regime de colaboração entre os diferentes entes federados, grifos nossos, a exemplo:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

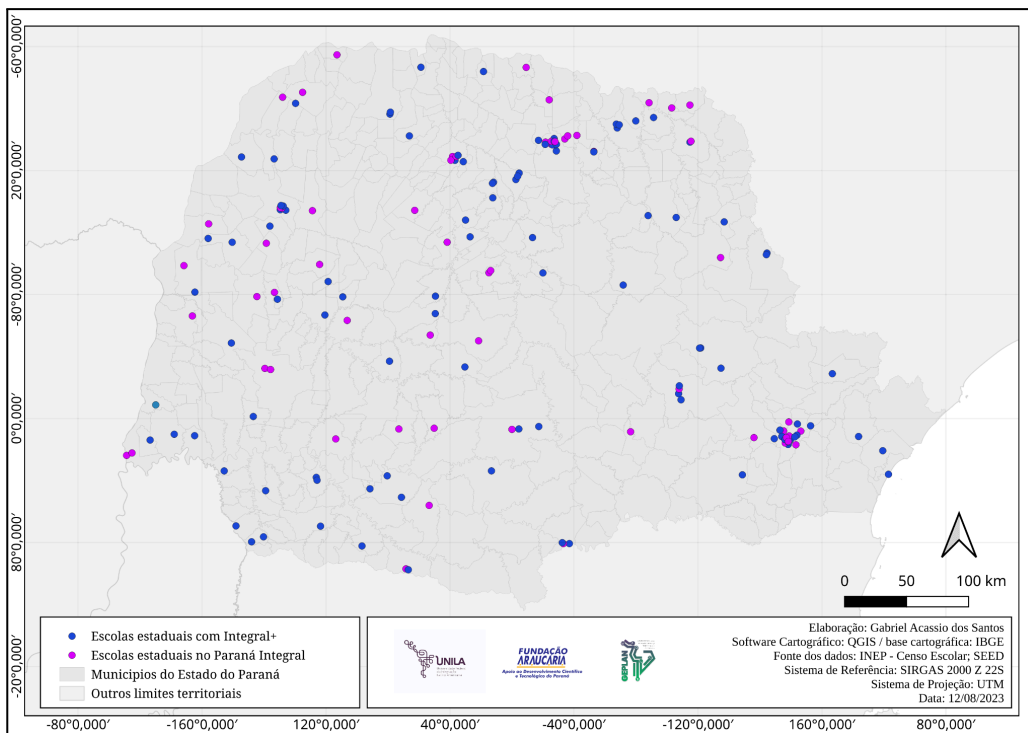
Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. Lei Nº 13.415/2017.

A regulamentação do ensino em tempo integral no Estado do Paraná atualmente (2023) é feita pela Resolução SEED 3415/2021. Entretanto, o Estado organizou duas redes em separado, construindo uma vinculação mais robusta de escolas com mais infraestrutura (Paraná Integral) e escolas com oferecimento de contraturno, essas mais apenas com turmas em tempo integral, sob o nome de Integral +.

Na primeira, escolas regulares se tornam por completo com ensino em tempo integral para as etapas do fundamental e médio, na segunda há apenas a oferta de turmas em tempo integral em escolas regulares (Documento Orientador nº 01/2022 – DPEB/Deduc/Seed). O mapa 01 mostra quais escolas com ETI se tinha no Paraná até 2022, totalizando 166 escolas, para diferentes modelos.

**Mapa 01:** escolas de/com tempo integral no Estado do Paraná - até 2022.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da Secretaria da Educação (SEED, 2022).

#### a) Programa Paraná Integral (PPI)

O PPI visa ampliar a modalidade tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental, para além do previsto no programa do EMTI do Ministério da Educação (MEC).

Neste os professores terão carga horária de 40 horas semanais dedicadas à

escola, o que demonstra uma estrutura mais robusta e com atividades que podem ser conciliadas pelo professor. Como expresso no documento:

Os professores dessas escolas, como tempo de hora-atividade garantido, poderão atuar além das atividades de docência, na coordenação de área, na tutoria/mentoria de estudantes, no ministrar de componentes eletivos de forma compartilhada com outro professor, nos momentos de acolhimento. Dessa forma, os professores assumiram tanto atividades de docência, como as demais acima elencadas (Documento Orientador n.º 01/2022 - DPEB/DEDUC/SEED).

A operacionalização dos projetos aferidos, foi feita por meio de um documento orientador para as escolas. Neste, fica expresso a intenção de organizar o sistema por meio da BNCC.

#### b) Integral+

Já o Integral+ propõe um currículo integrado, organizado em uma Matriz Curricular, que conta com Componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e componentes curriculares da parte diversificada, cujos fundamentos conceituais, metodológicos e avaliativos possibilitam aprendizagens significativas. Neste programa, chama-se, genericamente de oferta mista, o que promove uma adequação da estrutura escolar, já existente, absorvendo suas precariedades.

Algumas considerações são importantes sobre a ampliação da modalidade de ensino nesta rede. Com a eleição do Novo Governo de Ratinho Jr. Após ter se dedicado com maior afinco ao modelo cívico-militar, a Secretaria de Educação está empenhada no estabelecimento do ensino em tempo integral.

Com o anúncio de mais 86 instituições, o número de escolas no modelo mais do que triplicou em quatro anos. Em 2019, o Paraná contava com 73 unidades atendendo em período integral. A partir de 2021 o número de instituições cresceu 175%, passando de 92 unidades para as atuais 284 - tabela 2.

**Tabela 2:** crescimento dos Programas de Educação em Tempo Integral no Paraná (2022-2023).

Modelo	2022	2023	Variação
Paraná Integral	60	106	76,66%
Integral +	106	146	37,73%
<b>Total</b>	166	252	51,80%

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Resolução N.º 8.351/2023/SEED.

A variação de crescimento, mostra que este foi acima de 50%. E que na versão mais precarizada o número é significativamente maior, a tabela 3 expõe quais documentos balizam e balizaram o tempo integral no Estado do Paraná até 2023 e importantes anúncios do Governo do Estado do Paraná.

**Tabela 3:** principais eventos da implementação de tempo integral nas escolas no Estado do Paraná

ANO	DOCUMENTO	Observações
2008	Lançamento do Programa Mais Educação do MEC e adesão pela SEED por meio do programa estadual Viva a Escola.	“Os estudantes participavam de atividades no turno oposto ao das aulas regulares, visando contribuir para a sua formação integral. Além de reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série, por meio de ações culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de lazer.”
2015	LEI Nº 18.492, DE 24 DE JUNHO DE 2015	Estabelece uma série de diretrizes para a educação no Estado.  Meta 6: Oferecer Educação Integral em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 60% dos estudantes da Educação Básica, até o final da vigência deste Plano.
2017	LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.  1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput .
2019	Acordo de Cooperação entre SEED, Instituto de	“viabilizar a implementação do Modelo da Escola da Escolha, a fim de aprimorar e consolidar a implantação da política de educação em tempo integral no Estado do

	Corresponsabilidade de pela Educação (ICE), Instituto Natura e Instituto Sonho Grande	Paraná por meio do desenvolvimento de ações relativas ao Modelo da Escola da Escolha.”
<b>2019</b>	PORTARIA Nº 2.116, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019 (MEC)	§ 1º O FNDE realizará o repasse de recursos às Secretarias Estaduais de Educação que foram selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 19 e 21 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.
<b>2021</b>	Resolução SEED 3415	“I- instituições de ensino com turmas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio com oferta mista, que poderão ter turmas com tempo parcial e turmas com tempo integral simultaneamente.”  “II - instituições de ensino do Programa Paraná Integral, as quais ofertam exclusivamente educação em tempo integral, onde as turmas de todos os anos e séries são de tempo integral, não possuindo oferta de turmas com período parcial no diurno, e todos os professores atuam integralmente, com dedicação exclusiva nessas instituições.”
<b>2022</b>	Documento Orientador	Organiza a concepção e matriz curricular.
<b>2023</b>	Expansão	Anuncia mais 86 escolas para se tornarem de tempo integral.

Fonte: elaboração própria.

### c) Militarização de escolas.

No Estado do Paraná existem três modelos de escolas ligadas ao aparato “gestor militar”: o Programa de Escolas Cívico-Militares (PECIM), revogado pelo Decreto nº 11.611/2023, as escolas militarizadas pelo Programa CCM (regulamentado por leis estaduais) e os colégios da Polícia Militar.

O PECIM foi um programa nacional que teve sua implementação regulamentada pelo Decreto 10.004/2019 e por portarias emitidas pelo MEC entre 2019 e 2022. Portarias nas quais: 1. estabelecem as metas para o seu ano de publicação; 2. O número de escolas a serem implantadas; 3. Os parâmetros para certificação das escolas que já implantaram; 4. A origem do financiamento destas escolas.

No Paraná, financia-se a militarização de escolas com recursos próprios a

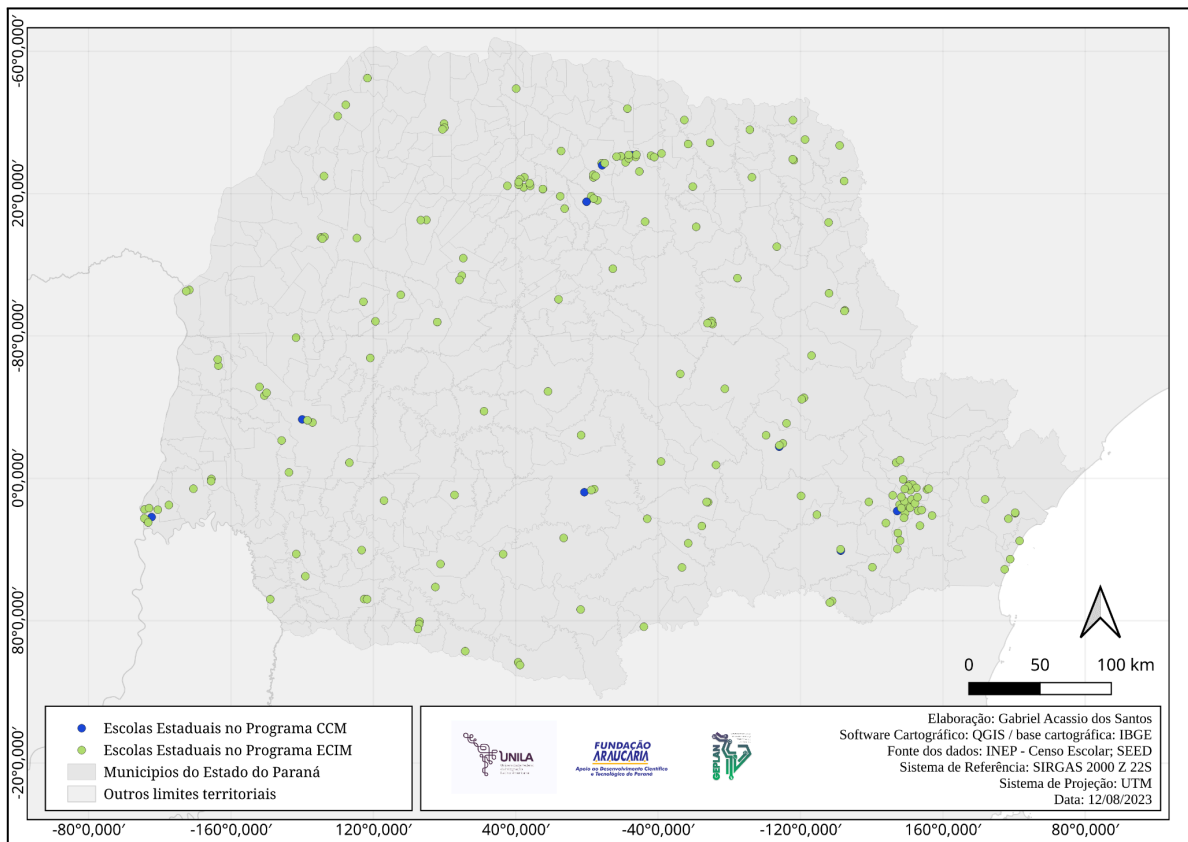
militarização de escolas estaduais, subsidiada pela Lei Estadual 21.327/2022 que criou o Programa CCM - dispensando o regime de colaboração do Decreto nº 10.004/2019. O projeto é implementado sem alterações significativas nas bases de dados do próprio censo escolar até 2022, onde para localizar as escolas implementadas tanto pelo programa do Governo Federal quanto do programa do Governo do Estado é necessário ter conhecimento prévio de sua implementação e buscar as escolas manualmente por seu código emitido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com relação aos colégios da polícia militar, estes se diferenciam dos colégios cívicos-militares a partir da gestão e financiamento: enquanto o primeiro é gerido pela Polícia Militar e pelo corpo de bombeiros, o segundo é gerido pela própria Secretaria da Educação (SEED) do Estado do Paraná. Isto implica, por exemplo, na gratuidade do ensino.

O Paraná contou em 2023 com 12 escolas públicas regulares que passaram pela militarização e são administradas pela SESP e pela SEED. Há um processo seletivo para entrar nestas escolas, exigência de um uniforme próprio e reserva de vagas para filhos de militares (Foz do Iguaçu, 2023).

Como mostra o mapa 02, em 2022 o Paraná tinha 205 escolas com o modelo cívico-militar (com exceção das 12 geridas pela SESP), destas 205, 194 foram implementadas pelo Governo do Estado via Programa CCM e 10 foram implementadas por meio do regime de colaboração do MEC via o PECIM. Na tabela 4 há uma síntese dos documentos que balizaram a militarização de escolas no Estado do Paraná.

**Mapa 02:** Escolas cívico-militares no Estado do Paraná geridas pela SEED em 2022 - Programa Federal (Escolas Cívico-Militares) e Programa Estadual (Colégio Cívico-Militar)



Fonte: elaboração própria com base nos dados da Secretaria da Educação (SEED, 2022).

**Tabela 4:** breve histórico dos documentos que regulamentam o modelo cívico-militar.

Ano	Documento	Observação
2019	Decreto n° 10.004	Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM
2019	Portaria n° 2.015	Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares para o ano de 2020
2020	Lei ordinária n° 20.338	Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências (revogada em 2022)
2021	Portaria n° 852	Regulamenta a certificação que adotam o modelo do PECIM
2021	Portaria n° 925	Regulamenta a execução do PECIM para o ano de 2022
2022	Lei Estadual 21.327/2022	Altera a Lei Estadual 20.338/2020 dos CCMs

Fonte: elaboração própria.

d) O tempo integral e a militarização de escolas.

Segundo a Lei 21.327/2022 para a implementação do modelo cívico-militar no Estado do Paraná, as entidades não deverão ofertar ensino integral e ensino noturno, dentre outras modalidades como educação quilombola.

Diferente da militarização, o modelo de tempo integral não restringe a abertura de turmas noturnas, porém a regulamenta caso a escola que passar pela implementação ofereça a modalidade de ensino noturno:

§ 3.º As instituições de ensino que apresentem oferta no período noturno terão demanda adicional de 20 horas para Direção Auxiliar ou demanda adicional para pedagogo, de acordo com Resolução de Porte. Resolução SEED 3415/2021.

Considerando mais de 10 anos, teremos apenas 167 escolas de/com tempo integral no Paraná em 2022. Ao passo que em menos de 5 anos, foram implementadas 195 escolas com o modelo cívico-militar no estado até 2022 como mostrou o mapa 02.

Um dos critérios de seleção das escolas que seriam militarizadas exposto na Lei Estadual 20.338/2020 era estas apresentarem “altos índices de vulnerabilidade social” porém descontinuado pela Lei Estadual 21.327/2022. Tanto as escolas do modelo cívico-militar quanto as escolas do modelo em tempo integral do EMTI são permeadas por uma proposta de implantação em escolas que apresentem estes índices elevados (grifos nossos):

Art. 2º Além dos princípios e fins comuns a todas as instituições de ensino da Rede Pública Estadual são princípios dos Colégios Cívico-Militares do Paraná:

II - o atendimento, preferencialmente, às instituições de ensino públicas regulares em situação de vulnerabilidade social. (Lei Estadual 20.338/2020)

Ao consultarmos as portarias do MEC para o modalidade de ensino em tempo integral, a Portaria 2.116/2019 menciona que, para o ensino médio em tempo integral (grifos nossos):

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando o indicador socioeconômico desagregado por escola (Portaria MEC 2.116/2019).

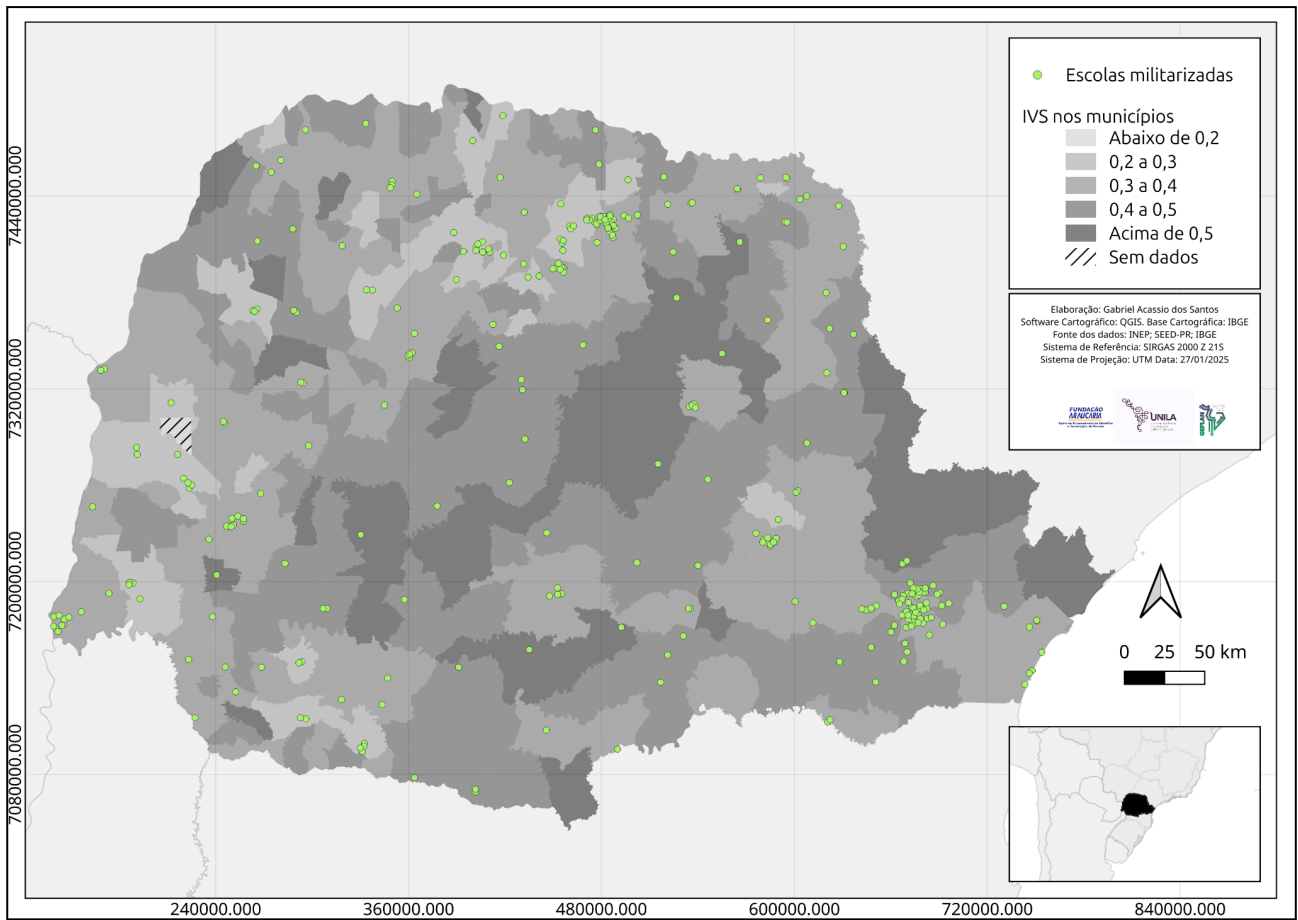
Cabe ressaltar que a Lei Estadual 20.338/2020 não estabelece os parâmetros utilizados para o cálculo da vulnerabilidade social e nem menciona a abordagem metodológica que seria utilizada para a pesquisa. Além do mais, a Lei que regulamentou o Novo Ensino Médio, Lei 13.415/2017, estabelece que as escolas que cumprirem com os critérios de elegibilidade como “I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas”. Requer também que estas escolas:

I - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio (Lei 13.415/2017).

Na ausência de parâmetros claros na definição de vulnerabilidade social para as escolas cívico-militares, adotamos a proposta do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2015) que baliza o chamado Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) a partir de variáveis do recenseamento da população por meio do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2000 e de 2010.

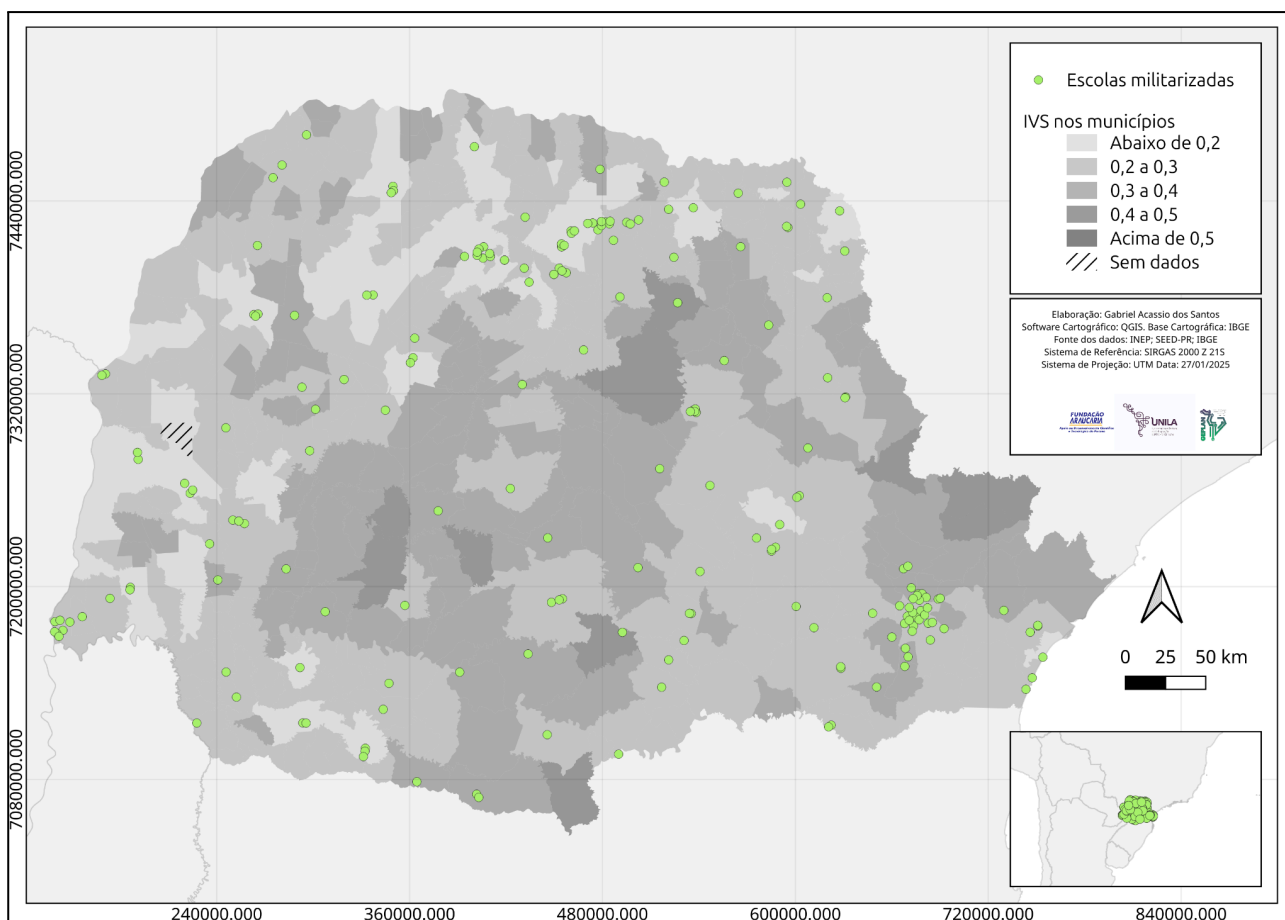
Desta forma, os mapas 03 e 04 a seguir representam a sobreposição da localização das escolas do modelo cívico-militar no estado do Paraná, elucidando sua densidade em áreas com menores taxas do IVS.

**Mapa 03:** escolas militarizadas no estado do Paraná pelo Programa CCM e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) dos municípios de 2000.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2015).

**Mapa 04:** escolas militarizadas no estado do Paraná e o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) dos municípios de 2010.



Fonte: elaboração própria com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2015).

Não há dados oficiais acerca dos índices de vulnerabilidade social por escola, como se preconizava na Lei Estadual 20.338/2020 em seu artigo 13. Coube aqui avaliar estes dados com base nos índices municipais como forma de demonstrar como a especificidade espacial pode ser um norteador para as políticas públicas. A tabela 5 expõe a alteração no processo de seleção destas escolas a partir da revogação da Lei Estadual 20.338/2020 e da aprovação da Lei Estadual 21.327/2022. Fazendo também um contraponto com o tempo integral no Estado do Paraná.

**Tabela 5:** critérios para seleção de escolas para militarização ou oferta de tempo integral.

Modelo	Documento normativo	Observação no documento
<b>CCM</b>	Lei Estadual 20.338/2020 (revogada)	Art. 13. [...] II - as instituições devem apresentar as seguintes características: a) alto índice de vulnerabilidade social; b) baixos índices de fluxo escolar; c) baixos índices de rendimento escolar; d) não ofertar ensino noturno; [...]
	Lei Estadual 21.327/2022 (atual)	Art. 13. [...] III - as instituições de ensino selecionadas e validadas pela comunidade escolar para implementar o Programa no ano letivo seguinte não poderão: a) ofertar ensino integral; b) ser Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos - CEEBJA; c) ofertar ensino noturno; d) ser instituição rural, indígena, quilombola ou conveniada; e) ter dualidade administrativa.
<b>ETI</b>	Portaria MEC 2.116/2019	Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI [...]: I- mínimo de cem matrículas no ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola "muito baixo", "baixo" e "médio baixo", ou outro critério de vulnerabilidade social, conforme disposto no documento orientador; [...]
	Resolução SEED 3415/2021.	Art. 3.º Para implantação do Programa Paraná Integral, as instituições de ensino devem preencher os seguintes requisitos: I- situar-se na zona urbana; II- não haver dualidade administrativa com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou turmas multisseriadas; III- ter capacidade para atender as turmas do Programa Paraná Integral no turno diurno; IV- possuir no mínimo 12 (doze) salas de aulas disponíveis para uso das turmas.

Fonte: elaboração própria.

O tempo integral implementado pelo estado por meio do Parana Integral e o Integral + regulamentados pela Resolução SEED 3415/2021. Não estabelece critérios sociais para a seleção das escolas ao programa, como serem entidades com altos índices de vulnerabilidade social, onde são critérios:

- I- situar-se na zona urbana;
- II- não haver dualidade administrativa com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais ou turmas multisseriadas;
- III- ter capacidade para atender as turmas do Programa Paraná Integral no turno diurno;
- IV- possuir no mínimo 12 (doze) salas de aulas disponíveis para uso das turmas (Resolução SEED 3415/2021.).

São necessários novos questionamentos acerca dos parâmetros utilizados pela SEED e pelos NREs na implementação do modelo cívico-militar e do tempo integral nas escolas. Visto que a Lei acima mencionada foi substituída pela Lei Estadual 21.327/2022 tal qual detalha ainda menos os critérios para seleção das escolas: retirando da redação o critério de ser entidade em situação de vulnerabilidade social.

### 2.3. MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DO PARANÁ: O ENFOQUE PARA FOZ DO IGUAÇU.

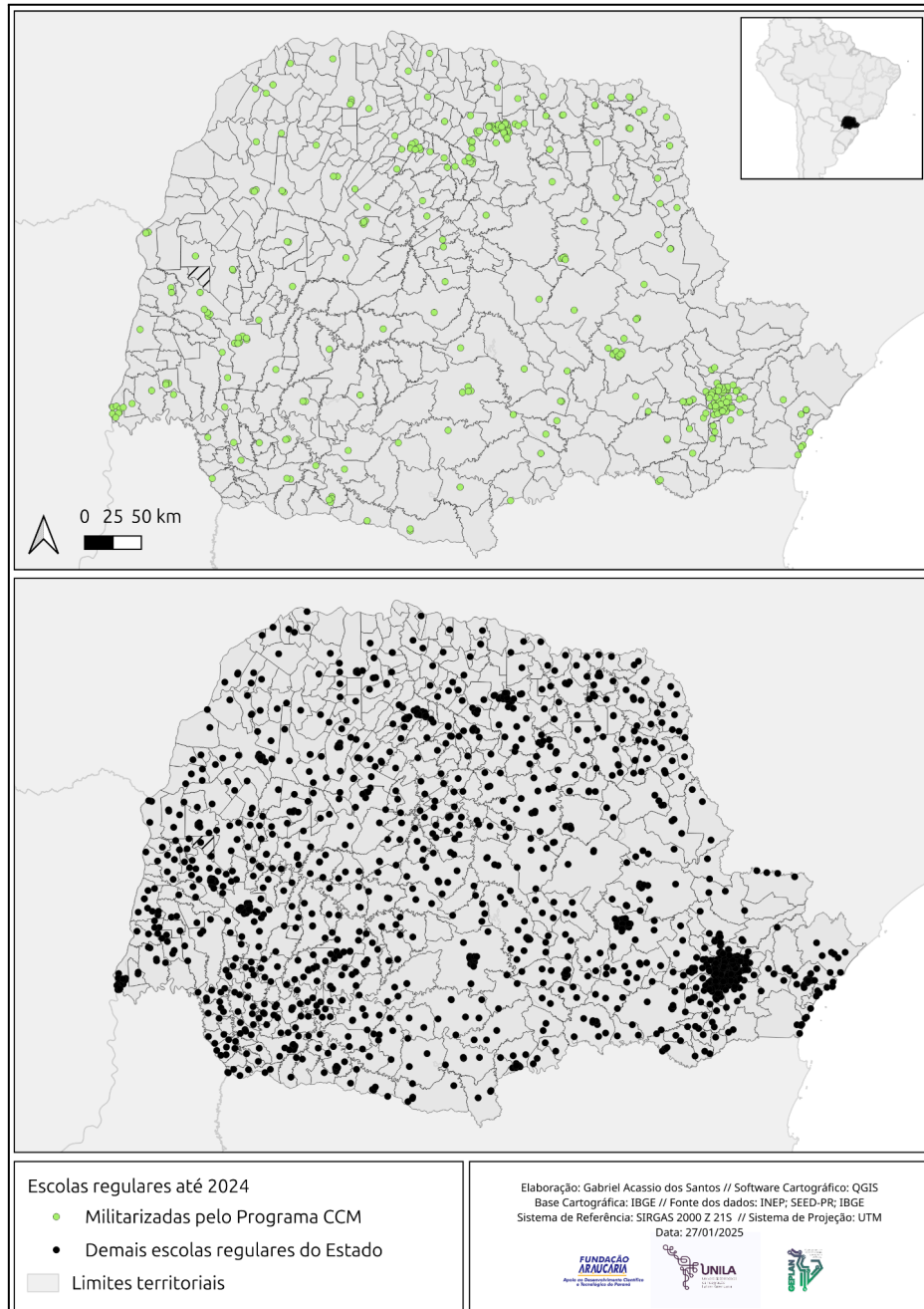
Em 2020, das 30 escolas da rede estadual em Foz do Iguaçu 07 foram militarizadas pelo Programa CCM - com exceção de uma escola que foi militarizada pelo PECIM. Para o Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu que conta com 60 escolas, 9 escolas no total foram militarizadas na data, sendo 8 do Programa CCM e 1 escola do PECIM.

Em 2024 o número de escolas militarizadas nos municípios integrantes do NRE de Foz do Iguaçu é no total 13 escolas, onde após a descontinuação do PECIM via regime de colaboração União-Estados/municípios, o Estado do Paraná opta por incorporar todas as 12 escolas estaduais que faziam parte do PECIM ao Programa CCM.

No mapa 05 é possível visualizar a localização das escolas estaduais militarizadas, agora todas parte do Programa CCM, junto dos respectivos municípios nas quais fazem parte, além de visualizarmos as demais escolas regulares da rede estadual dentre os municípios. Neste contexto de 2024 o cenário é outro: teremos 403 escolas no Programa Paraná Integral e 312 escolas militarizadas pelo Programa CCM, é possível ver no mapa

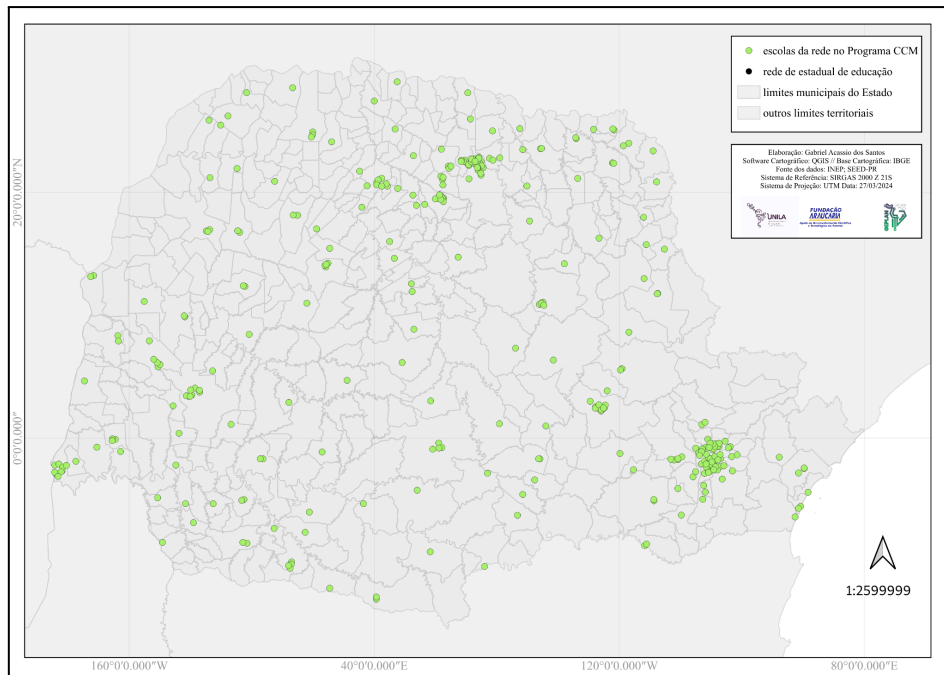
06 a militarização de escolas de 2019 a 2024 e no mapa 07 a série histórica das escolas de/com tempo integral no Estado do Paraná.

**Mapa 05:** escolas regulares e escolas regulares que foram militarizadas pelo Programa CCM - Estado do Paraná até 2024.



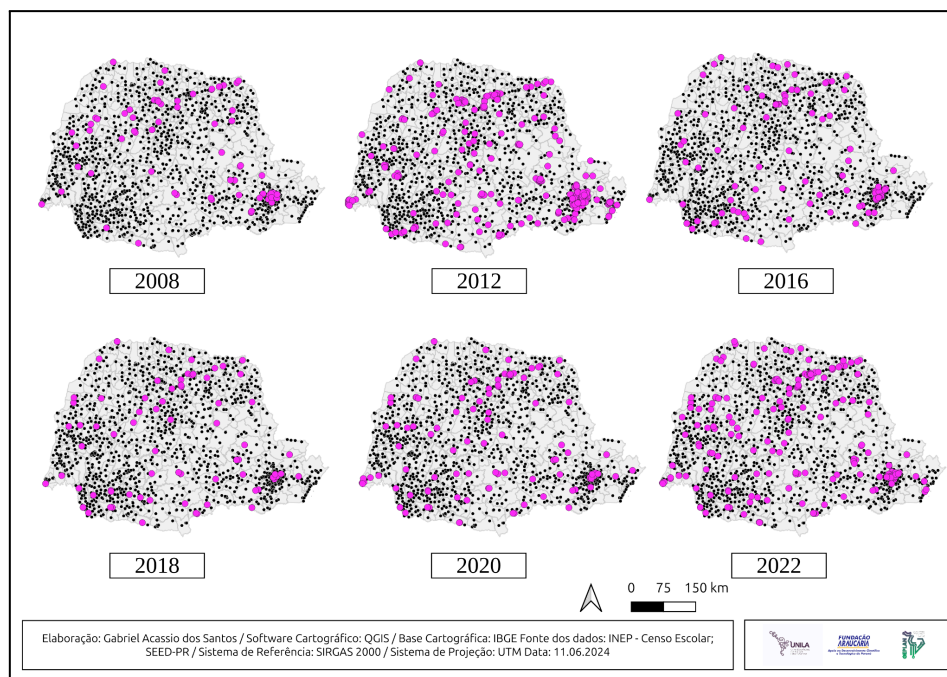
Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados do INEP (2022) e Secretaria de Estado da Educação - SEED (2024).

**Mapa 06:** escolas regulares que foram militarizadas pelo Programa CCM - Estado do Paraná até 2024.



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da Secretaria de Estado da Educação - SEED (2024).

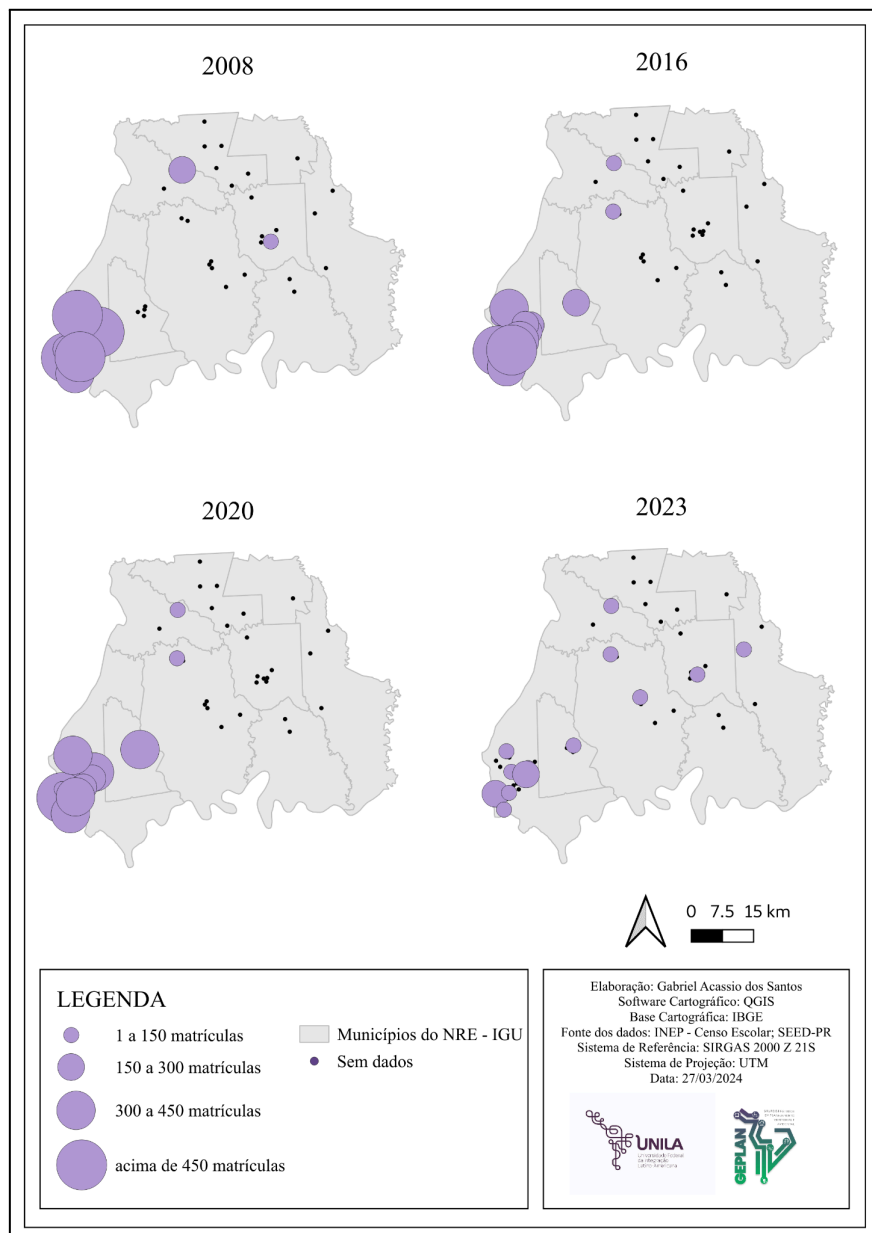
**Mapa 07:** escolas regulares e escolas regulares de/com tempo integral - Estado do Paraná até 2022.



Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da Secretaria de Estado da Educação - SEED (2024).

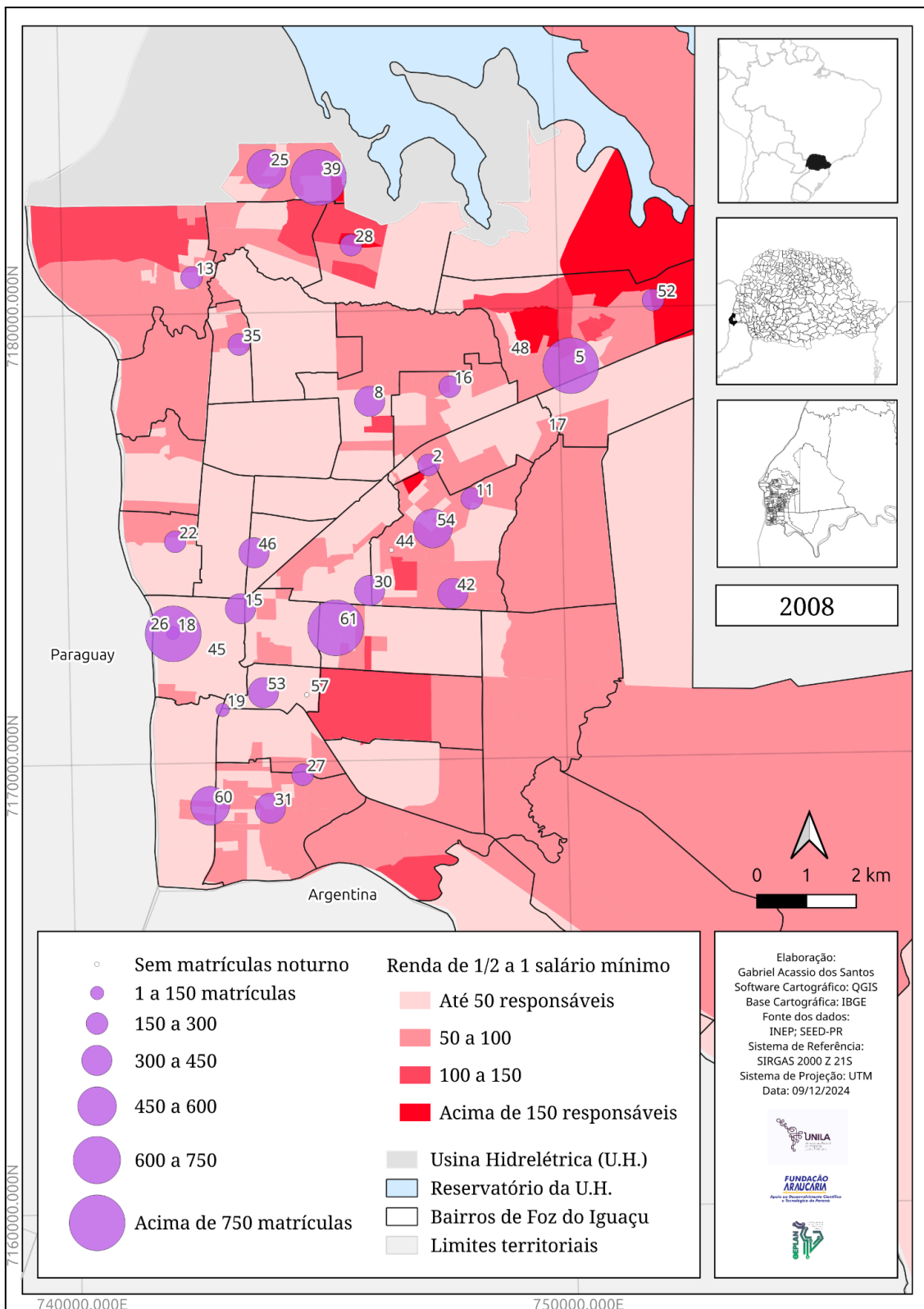
No mapa 08 é possível visualizar como a redução das turmas do período noturno (que contempla a EJA) é constante no NRE de Foz do Iguaçu, e ao compararmos com dados dos mapas 09 a 14 que seguem vemos como há uma perda geral nas matrículas tanto nas etapas regulares da educação básica quanto no turno noturno que incorpora a EJA, tanto no NRE de Foz do Iguaçu quanto para o município homônimo.

**Mapa 08:** matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios paranaenses integrantes do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu - série histórica.



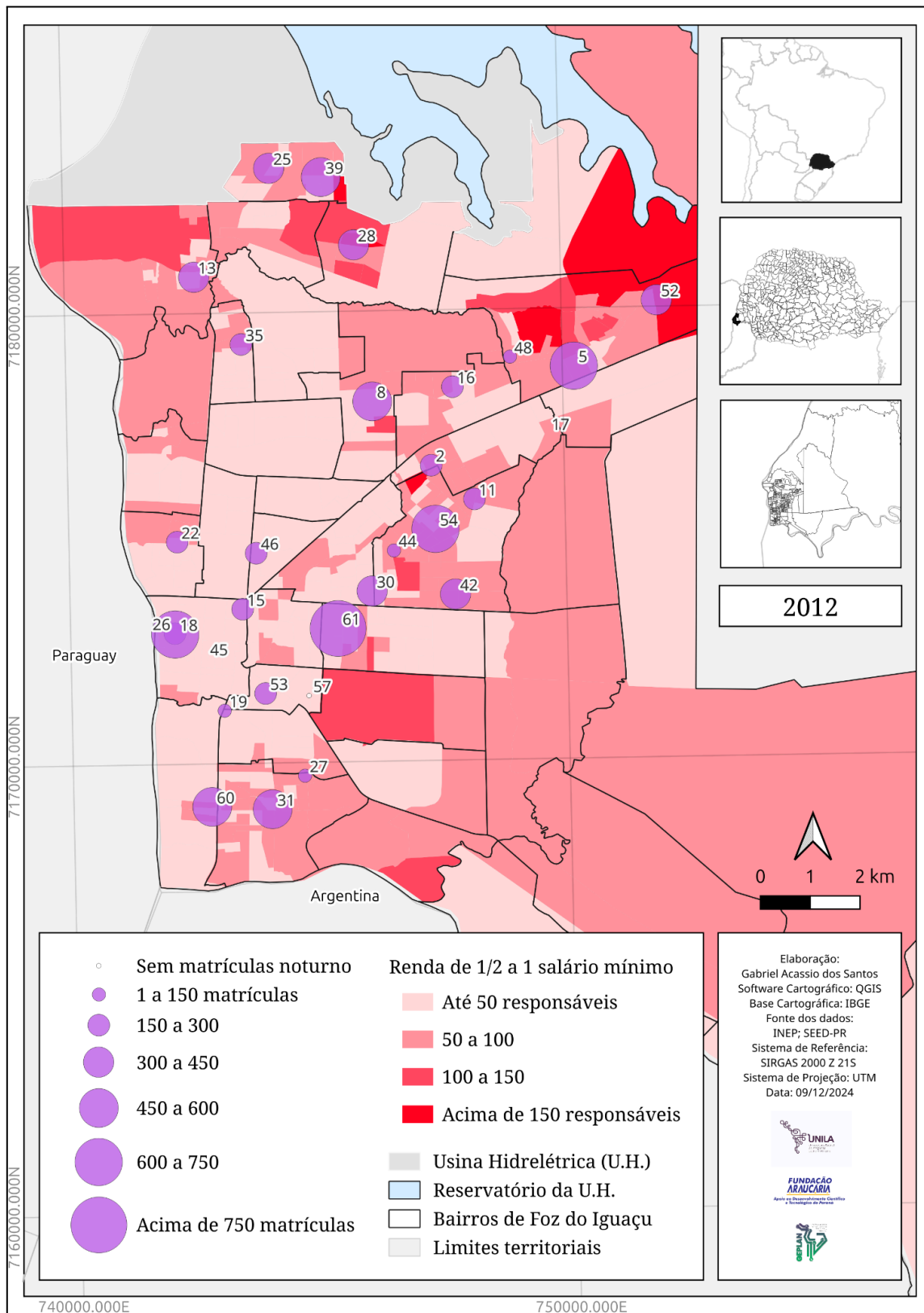
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2012, 2016, 2018, 2020, 2022).

**Mapa 09:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2008.



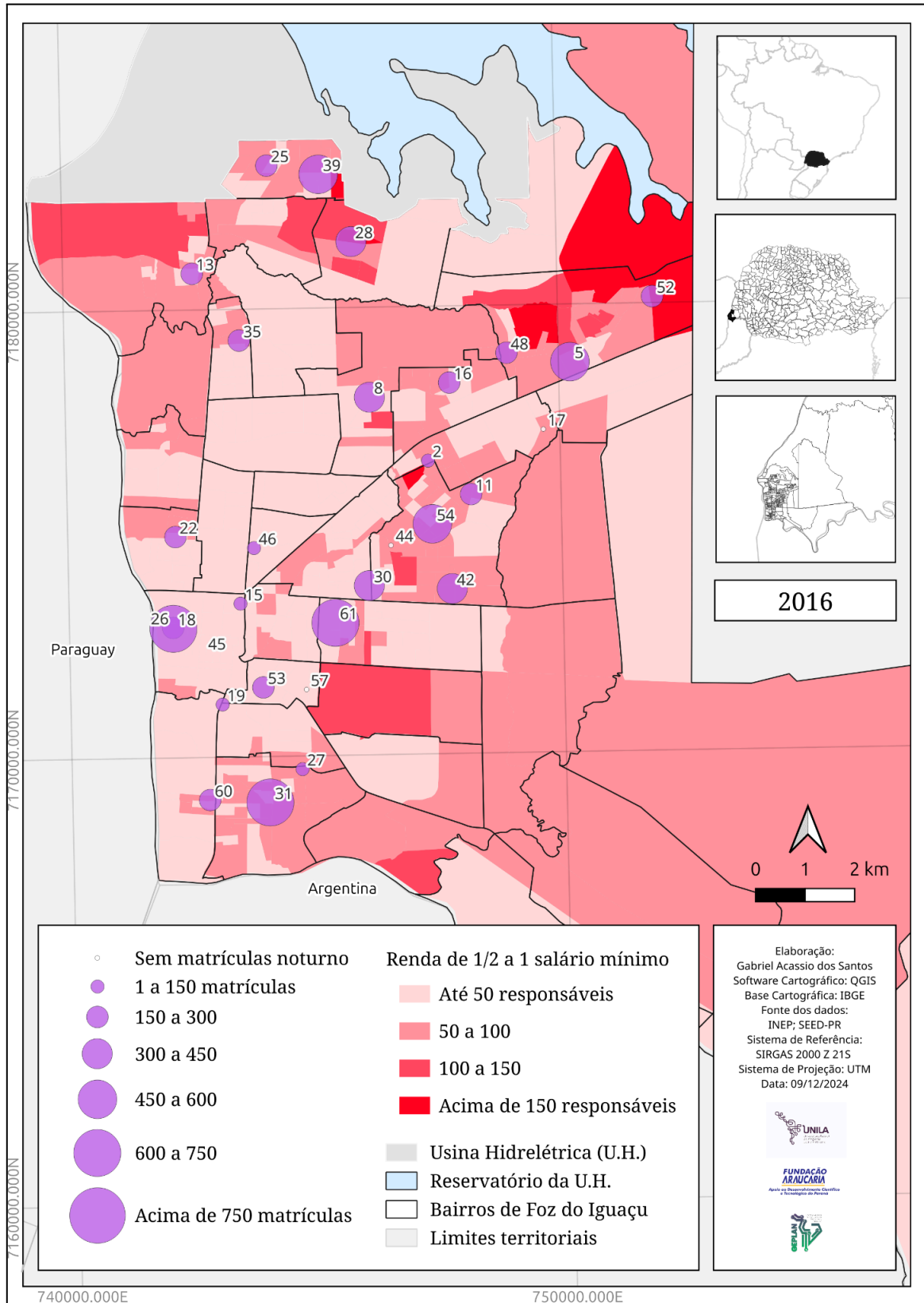
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008).

**Mapa 10:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2012.



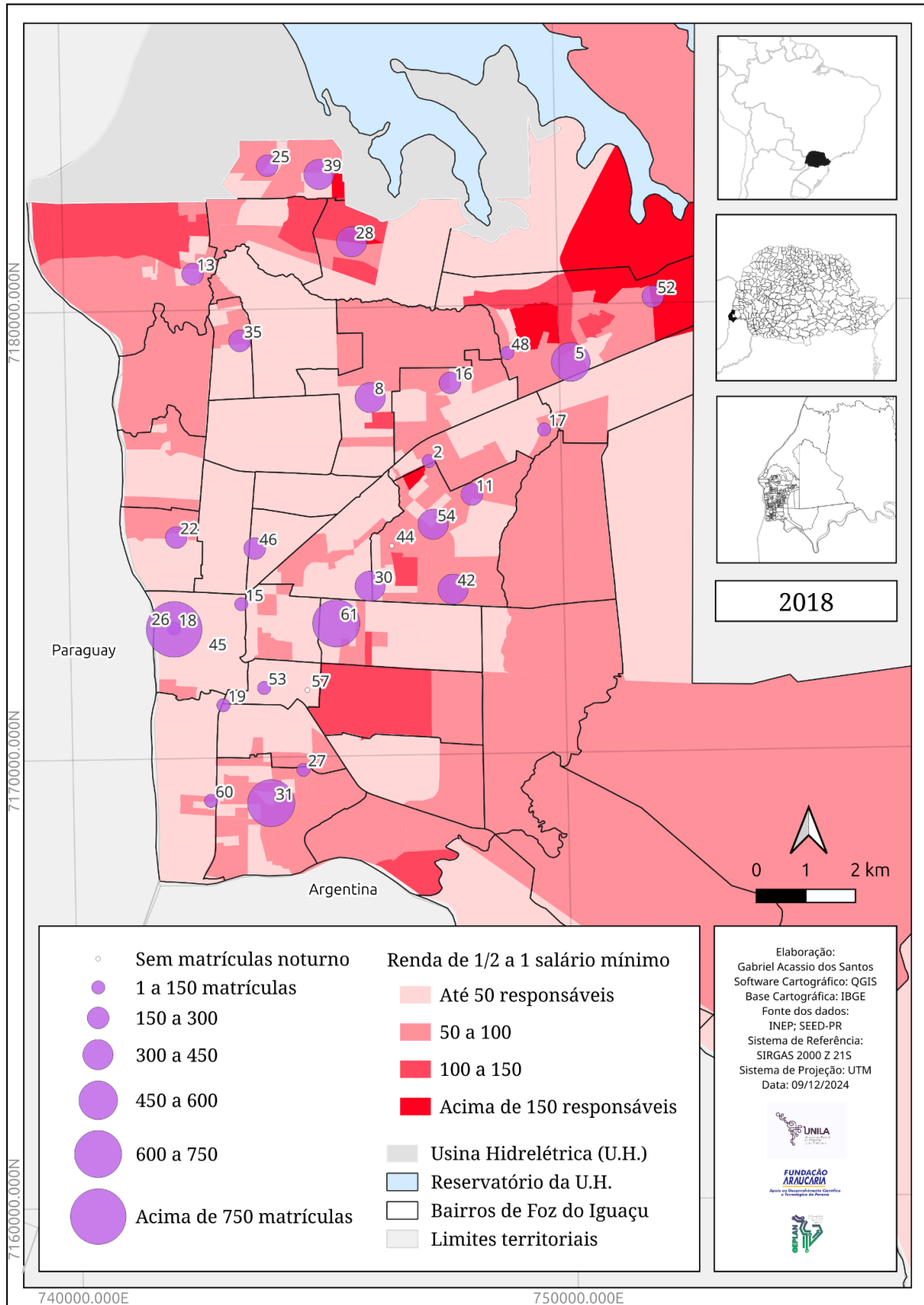
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2012).

**Mapa 11:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2016.



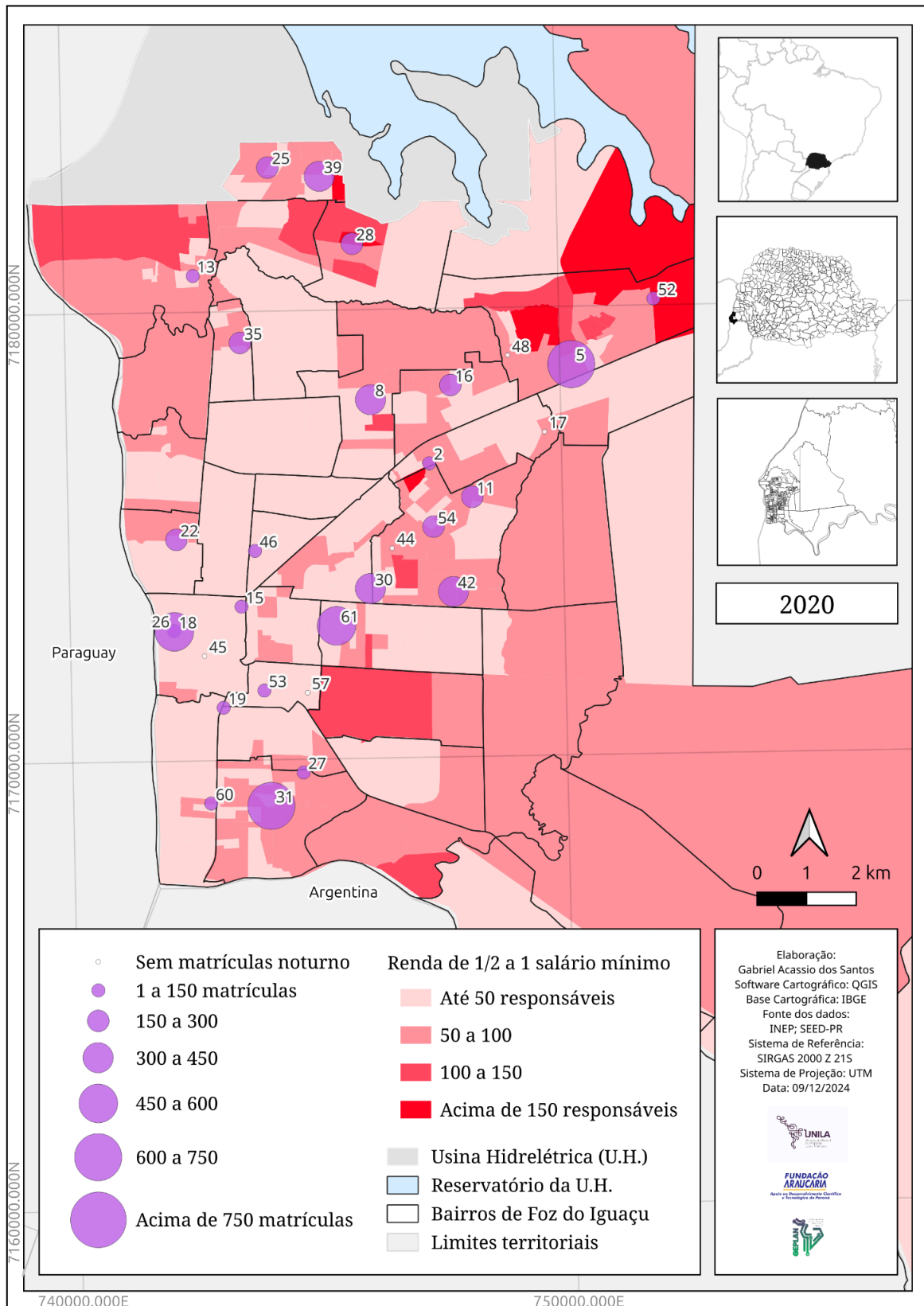
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2016).

**Mapa 12:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2018.



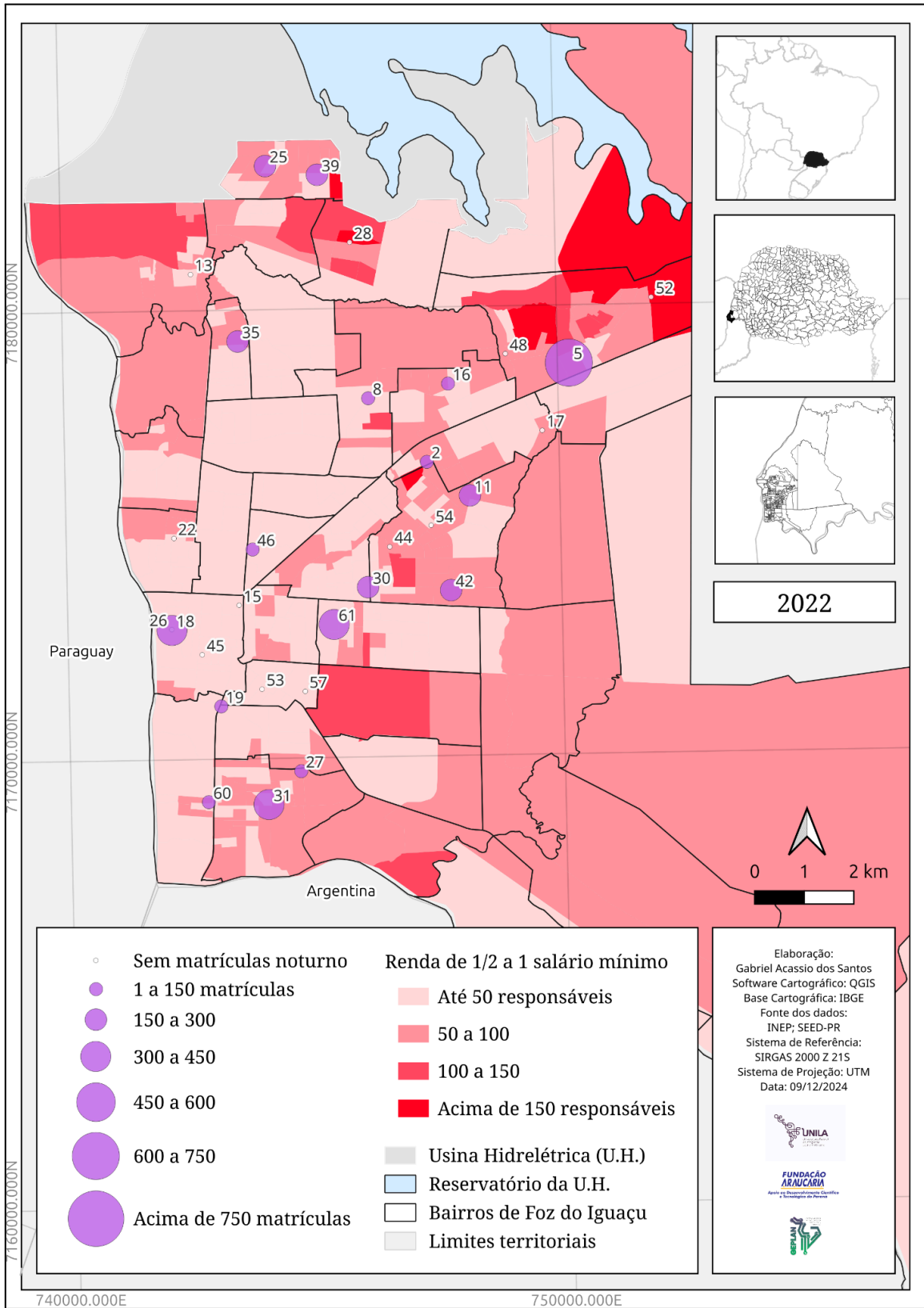
Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2018).

**Mapa 13:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2020.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2020).

**Mapa 14:** matrículas na educação básica (turmas noturnas) no município de Foz do Iguaçu - ano de 2022.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2022).

O Programa CCM então fecha turmas, ao invés de atender a pactuação do PNE onde previu o aumento das turmas de EJA com fins de universalização da educação àqueles que não cumpriram a formação básica em idade escolar (Brasil, 2014).

Em Foz do Iguaçu o processo não é diferente, como é possível ver nos mapas 09 a 14. Há uma redução nas matrículas de turno noturno e inclusive em escolas mais distantes do centro: escolas 60, 52, 25 e 39, sobretudo localizadas em bairros que como apontado no mapa 5 estão em áreas de maior concentração de responsáveis familiares com até 1 salários mínimo de renda - uma das variáveis para se pensar índices de vulnerabilidade social.

A militarização de escolas públicas estaduais no Paraná até aqui se demonstra como um contrassenso ao próprio PNE. No município de Foz do Iguaçu nota-se a necessidade de garantia do ensino noturno, mas o que a comunidade encontra é o seu fechamento. A seleção de escolas para o Programa CCM e para o ensino em tempo integral se demonstra como uma decisão vertical e estaria contribuindo para um dos eixos que configura os programas como que promove a gentrificação escolar: a evasão de estudantes da escola pública.

#### 2.4. CONTROLE A PARTIR DA GESTÃO: NOVA GESTÃO PÚBLICA NO PROGRAMA PARANÁ INTEGRAL E NO PROGRAMA COLÉGIOS CÍVICO-MILITARES.

O que estes dois modelos têm em comum para além do já exposto: a entidade escolar que aderir ao modelo, terá alterações no processo eleitoral de diretores de escola, onde não mais a comunidade participaria de uma consulta pública de diretores, mas a SEED agora faria uma seleção mediante edital, coordenado pela mesma (Paraná, 2020b; Paraná, 2020c). O processo serve também para a seleção de militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV), para atuarem como gestores das atividades militares dos CCMs: estes passarão por um processo de seleção por parte da SEED (Paraná, 2020d).

Ao discorrer sobre o aumento do setor privado na escola pública francesa, Laval (2019) usa o termo “mutação”, onde as escolas estariam passando por uma alteração e refletindo as mudanças do neoliberalismo na sociedade, incorporando a lógica empresarial ao espaço escolar.

Corporativizar a escola é mais um dos eixos da lógica da NGP, utilizar de forma estratégica as macrounidades como os NREs já foi mencionado por Laval.

Apresentemente, o principal [objetivo] para a administração central é ter intermediários mais eficientes e, sobretudo, mais 'leais' no controle da base docente, a fim de realizar as mudanças do modelo educacional decididas de cima. A nova organização possibilita uma dependência mais estrita e mais direta entre a direção central, as diretorias de ensino e os estabelecimentos escolares (Laval, 2019, p. 255).

A escola se tornaria um ponto de acumulação para o setor privado por meio das parcerias público privadas (Carvalho e Pires, 2020). Porém, antes, é necessário torná-la gestionável como uma empresa, para melhor captar os recursos públicos que deveriam ser direcionados à manutenção da qualidade do ensino destas entidades (Carvalho e Pires, 2020; Laval, 2019).

Diversos instrumentos normativos têm sido aprovados [...]. Autorizando as mais variadas formas de parcerias público-privadas [...] à medida que torna o campo educacional favorável para que tais entidades passem a influenciar na direção das políticas, imprimindo a lógica empresarial na definição dos fins educacionais e nos processos de gestão, particularmente vinculados à progressão de indicadores e aferição de resultados quantificáveis de aprendizagem como condição para atingir qualidade [...] (Carvalho e Pires, 2020).

Em 2023 o Programa CCM, as escolas de/com tempo integral e as demais escolas regulares sob gerência estadual já estão alinhados com o processo de eleição para diretores, a aprovação da Lei Estadual 11.509/2023 (PARANÁ, 2023b) na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Toma para todo os efeitos um processo igual nas eleições de diretores da unidade escolar na rede estadual: há agora a possibilidade de indicação de diretores por parte da SEED:

**Art. 11. [...] Parágrafo único.** Quando o quórum mínimo para a realização da consulta não for atingido, o diretor será designado por ato administrativo do Secretário de Estado da Educação, observando os critérios de elegibilidade descritos nos arts. 3º e 4º desta Lei, ficando esse diretor obrigado a participar e concluir as etapas da habilitação no prazo de seis meses (Paraná, 2023b).

A Lei Estadual nº 20.338/2020 que criou inicialmente o Programa CCM promove alterações substanciais nos eixos: i) gestão da escola, ii) eleições para diretor, iii) regimento disciplinar, iv) currículo, v) oferta de outras modalidades de ensino como

educação de jovens e adultos, ensino integral, educação indígena e do campo.

Quanto ao tempo integral, é só em 2023 que é regulamentado o Paraná Integral, incorporando as escolas do Integral+ e estabelecendo diretrizes para todas as escolas regulares estaduais de/com tempo integral. Como mencionado no tópico 2.1.1.

O Programa CCM se alinha ao uso corporativo da escola quando este pretende penetrar neste espaço por meio de regulamentos estranhos ao próprio funcionamento da escola pública (Santos, 2021). Como das normas previstas no Manual do Estado do Paraná para os colégios cívico-militares (Secretaria de Estado da Educação, 2024a), garantindo assim o controle vertical da escola.

Na nova organização, termos e cargos utilizados na escola são estranhos ao vocabulário e à estrutura da gestão e do cotidiano escolares das instituições educativas civis. Comandante Disciplinar, monitores, chefe e subchefe de turma são termos que passam a fazer parte do glossário escolar, pois constituem novas funções no interior da escola. (Santos, 2021).

Estamos encarando esta como uma das estratégias de intervenções corporativas do Estado do Paraná: o uso corporativo da escola pública alinha-se a um processo de intervenção militar sutil nestes espaços, vendido como solução para problemas da educação. Tal modelo está mais para controle destes espaços.

### **3. GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR**

### 3. GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR

A gentrificação escolar e sua compreensão suscita a necessidade de revisitar conceitos aqui abordados como a leitura das escolas enquanto um sistema de engenharia escolar e como o uso corporativo do território aparece também na escola, para além de uma expressão do neoliberalismo no espaço geográfico (Harvey, 2005), por meio de intervenções em políticas públicas educacionais - que é o caso particular analisado para o Estado do Paraná nesta pesquisa por meio do Programa Colégios Cívico-Militares e suas aproximações com o Programa Paraná Integral.

Antes de compreender tal processo no sistema de engenharia escolar, é necessário compreender como esta se configura a partir da gentrificação urbana. Não obstante, a gentrificação urbana já fora discutida por autores como Smith (2008), Bataller (2012) e Rigol (2010), o que se observa é como a gentrificação urbana se comporta então como uma nova forma de exploração do espaço geográfico como foi exposto por Harvey (2005) e Smith (2008). Essa forma de exploração surge a partir do esgotamento de novas localidades para se aumentar as taxas de lucro do sistema de produção capitalista, restando a este a diferenciação interna do próprio espaço, do próprio território.

A essa diferenciação interna Smith (2008) irá atribuir ser um processo de gentrificação urbana através de um desinvestimento intencional. O desinvestimento intencional em infraestruturas, sendo que este seria premissa para a possibilidade de um investimento futuro. Tal processo é ressaltado como negativo às classes sociais mais vulneráveis em Rigol (2010), onde desinvestir para reinvestir seria a estratégia para novas formas de exploração das localidades, agora em processo de gentrificação.

Essas formulações chamam a atenção para o que Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2012, p. 4) atrelou a ser um processo de gentrificação escolar, pondo em questionamento se essa estaria atrelada então à gentrificação urbana ou se seria um fenômeno isolado:

There are good reasons to believe gentrification and the fate of neighborhood schools are intertwined, but the exact nature of this relationship is unclear. Are demographic, programmatic, and other changes to schools in gentrifying neighborhoods a byproduct of urban change? Do they represent a parallel (but separate) process? Or does urban school change, while perhaps bearing some of the markers of gentrification (e.g., the influx of a wealthier population of students), actually operate in a different fashion altogether?

A gentrificação escolar estaria em potência atrelada em processos de gentrificação urbana em curso, ou se configurariam em processos particulares que não necessariamente participariam da gentrificação de bairros nas imediações da escola (Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara 2012, p. 4).

Por este caminho e partindo da complexidade em acompanhar processos de gentrificação urbana sobretudo a possibilidade de processos de gentrificação escolar, consideramos o que Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2014, p. 454) atribuiu serem eixos de um processo de gentrificação urbana na escola, chamando este de “gentrificação escolar”. Tomando no caso particular dessa pesquisa o Estado do Paraná como agente gentrificador, será avaliado se após a implementação do Programa CCM houve:

1. mudanças no perfil social dos estudantes;
2. expulsão de estudantes das escolas militarizadas;
3. mudanças em infraestrutura das escolas.

Estes três elementos centrais serão observados ao longo dos itens que seguem, os correlacionando a outras particularidades detectadas no Programa CCM e no Programa Paraná Integral.

### 3.1. O DESINVESTIMENTO INTENCIONAL NA ESCOLA PÚBLICA.

A escola é organizada conforme os parâmetros territoriais ao qual está inserida. Neste, temos padrões de exclusões referenciados no que foi conceituado na literatura geográfica como gentrificação urbana e que qualificamos como gentrificação escolar.

Gentrificação é um conceito utilizado para caracterizar um processo de mudança do espaço urbano social, utilizado como um conceito negativo: é a mudança que para as classes mais vulneráveis representa um problema (Rigol, 2010). Nisto, aqui expomos que o Programa CCM, sobretudo a militarização de escolas, têm contribuído para um processo que chamamos de gentrificação escolar: a negação do direito ao acesso a uma educação pública de qualidade ao passo que é minado dos estudantes essa garantia, não dando a atenção devida a processos como o de evasão escolar, já sinalizados como preocupantes pelo PNE de 2014 (Brasil, 2014).

Para podermos analisar como se dá o processo de gentrificação escolar no Estado do Paraná e em Foz do Iguaçu, analisamos os seguintes itens com relação às escolas

de/com tempo Integral ou sua militarização em Foz do Iguaçu, tendo em consideração os 3 eixos expostos na introdução deste capítulo

1. Onde estão as escolas que foram militarizadas, juntamente com a observação de seu critério de seleção;
2. Houve alteração no número de matrículas, funcionários, professores, salas de aula ou em qualquer outro indicador referente à comunidade escolar que possa expressar uma experiência negativa por parte destes após a militarização.
3. Se há um investimento diferenciado nas escolas que aderiram aos programas, em detrimento das escolas regulares.

Buscando vencer o 1º item, é necessário esclarecer que o desinvestimento intencional seria expresso sobretudo por meio de infraestruturas, já que tratamos de processos semelhantes ao processo de gentrificação urbana (Rigol, 2010). As infraestruturas escolares são parte do sistema de engenharia escolar sob gestão do Estado do Paraná, tal gestão é ponto chave para a compreensão de como sua administração irá compor diferentes expressões de poder, pois logo a escola sendo um elemento de territorialização, sua conjuntura e organização seria também elemento de controle territorial, (Giordani e Giroto, 2021; Haesbaert, 2007). Tal controle se daria então sob fixos escolares. Tomando por efeito a necessidade de se identificar a localização geográfica destas escolas com relação as demais escolas regulares do sistema sob gestão do Estado do Paraná.

Já o item 2º aponta para o que Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2012) atribuiu à alteração no perfil social dos estudantes das escolas que estariam sendo gentrificadas: o que a autora avaliou em sua pesquisa foi como escolas em Chicago, Boston e Filadélfia se tornaram escolas com mais estudantes de classe média alta do que estudantes de classes inferiores após investigação de possíveis agentes gentrificadores que estariam causando a gentrificação escolar destas unidades (Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara, 2012). Sendo assim, que mudanças estariam sendo impetradas nestas escolas regulares no que diz respeito ao perfil social dos estudantes após serem militarizadas pelo governo do Estado do Paraná? Eles saem da escola após a militarização ou permanecem nela? Há um interesse em estudar em escolas militarizadas por parte de estudantes em outras escolas regulares?

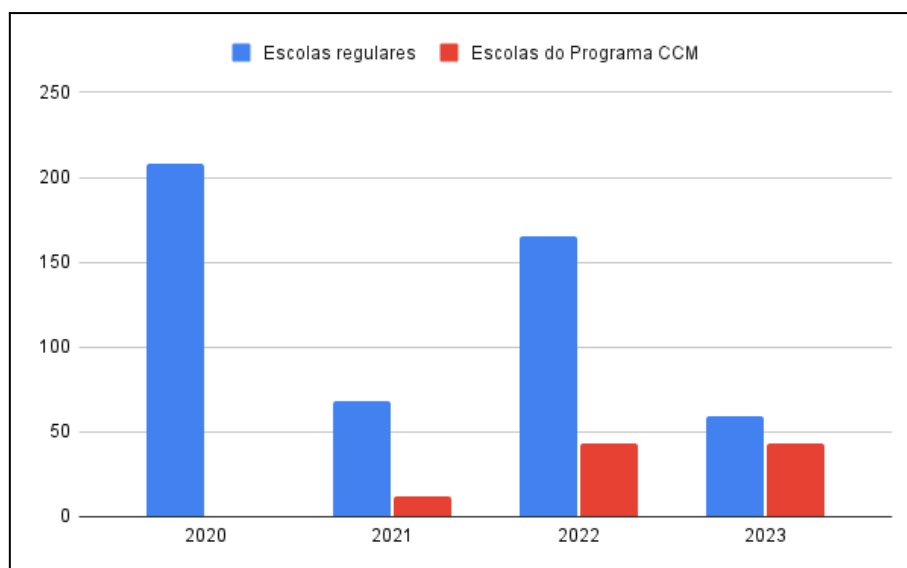
Com relação ao item 3º é importante salientar que as escolas regulares que são

militarizadas pelo Programa CCM seguem sendo escolas regulares administradas pelo mesmo ente federado - o Estado do Paraná. O aumento exponencial do Programa nos últimos 4 anos com relação até mesmo a propostas de tornar escolas de/com tempo integral chama a atenção e espera-se que tal modelo contribua com a supressão de mazelas educacionais já documentadas, uma delas é com relação ao combate ao analfabetismo, e a universalização da educação por meio da manutenção de turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA (Brasil, 2014). Tal compromisso está em sua lei de criação ao estabelecer que o modelo seguirá as compactuações previstas no Plano Nacional de Educação (Paraná, 2022b).

A pergunta que se busca responder com a investigação deste item é se este investimento diferenciado contribui para que se alcance as metas do PNE ou se este objetiva atender a uma agenda estranha e particular, expressando interesses privados no sistema de engenharia escolar por meio da gentrificação destas unidades.

A preferência do Estado do Paraná em financiar o Programa CCM é visível nos relatórios de execução de obras do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional (FUNDEPAR) - gráfico 06 abaixo. Em 2020 as obras qualificadas como “reparos” foram para aproximadamente 45 escolas, 12 delas eram do Programa CCM. Em 2022, de aproximadamente 180 obras de reparos em infraestrutura executadas pelo Instituto em escolas estaduais, mais de 40 delas foram em escolas militarizadas pelo Programa CCM: o Paraná possui uma rede com mais de 2.100 escolas estaduais e grande maioria das escolas militarizadas em 2020 se localizavam nas grandes cidades do Estado (SEED, 2024; IBGE, 2020). Tal observação pode ser feita nos mapas 15 e 16 a seguir que estabelece comparações com a Região de Influência das cidades (REGIC) do IBGE e sobrepõe com o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2015).

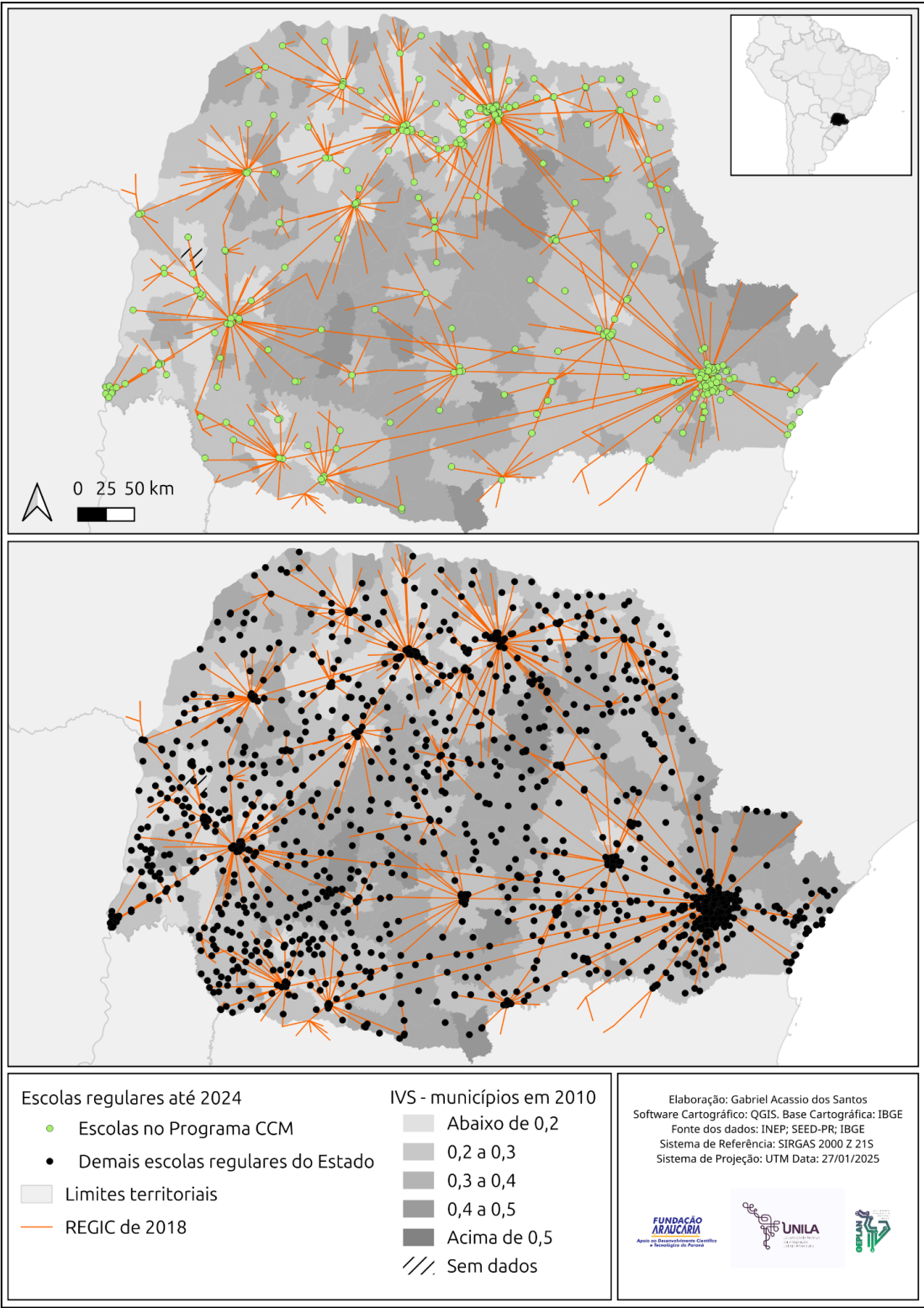
**Gráfico 06:** Escolas públicas estaduais que receberam obras em manutenção pelo FUNDEPAR - diferentes modelos de ensino.



Fonte: Paraná, 2024.

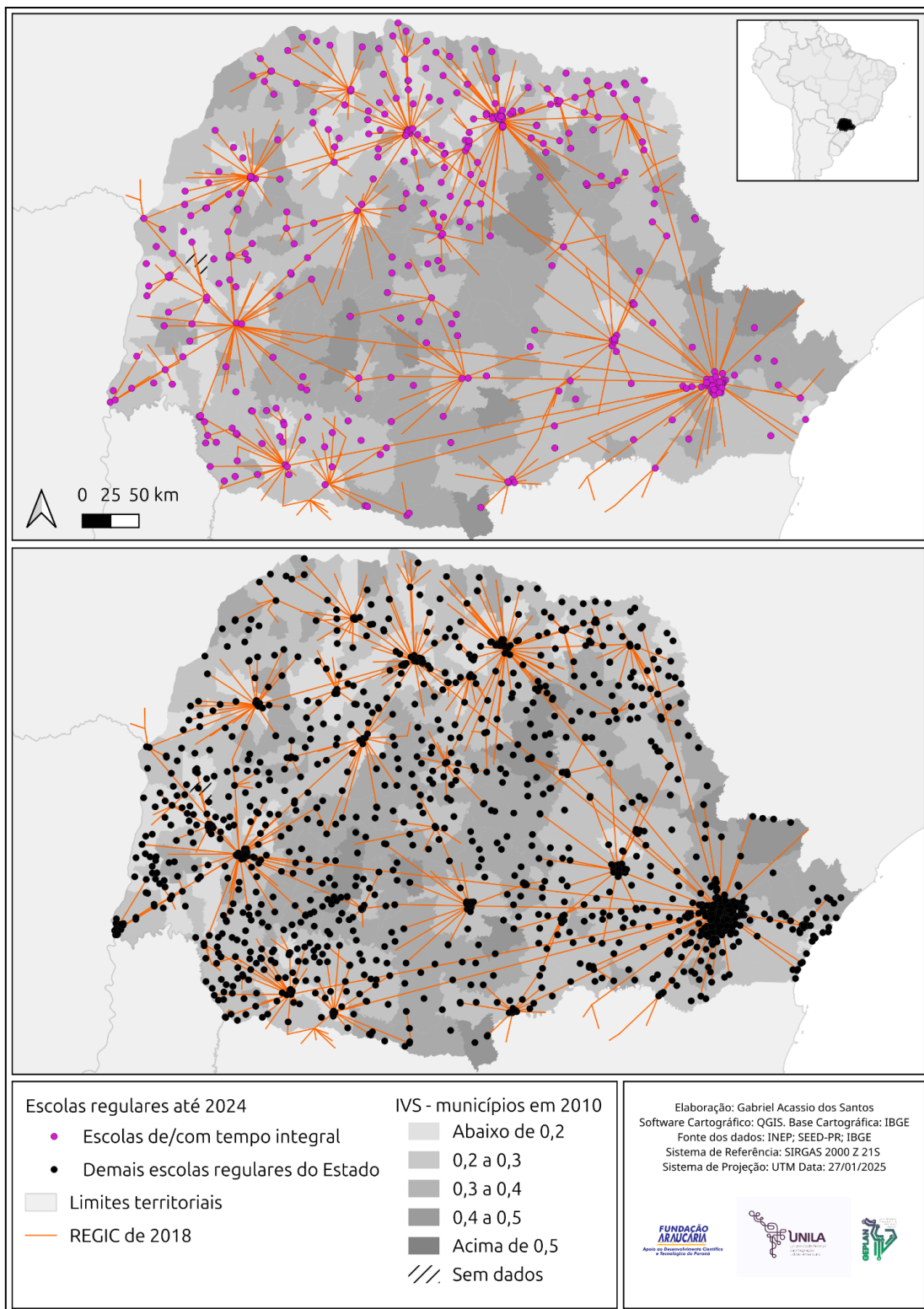
A REGIC é um extenso trabalho realizado pelo Instituto e que busca compreender as relações que as cidades possuem umas com as outras, seu objetivo por exemplo é identificar a ação de agentes públicos ou privados em mobilizar a população a se deslocar de uma cidade para outra, seja pela aquisição de bens ou para a prestação de serviços. Em resultado à aplicação dos indicadores da pesquisa, se tem o expresso no mapa abaixo.

**Mapa 15:** escolas regulares e escolares regulares militarizadas pelo Programa CCM até 2024 - comparações com o IVS e com a REGIC.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024) e Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (2024).

**Mapa 16:** escolas regulares e escolares regulares de/com tempo integral até 2024 - comparações com o IVS e com a REGIC.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024) e Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (2024).

O que é importante tratar é como a REGIC se relaciona com a rede de escolas estaduais. O levantamento por sua vez objetiva tratar também da administração territorial por meio de infraestruturas do serviço público que são ou não sede de importantes órgãos da esfera pública - ou privada, ao passo que o município pode ser também sede de grandes empresas privadas. A REGIC expõe juntamente com os dados do Índice de Vulnerabilidade Social do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), tanto a presença de escolas regulares em uma malha mais abrangente de cobertura no Estado do Paraná quanto com relação à localização de escolas regulares militarizadas e de/com tempo integral.

Escolas regulares que são militarizadas estão em sua maioria bem localizadas com relação à REGIC e em municípios com histórico de vulnerabilidade social menor. Se são estas escolas que estão em sua maioria recebendo financiamento do Governo do Estado em prol do Programa CCM podemos questionar se o Programa CCM causa gentrificação a um nível mais regional e não só local, tendo em vista as dinâmicas mais particulares de cada cidade.

Escolas militarizadas continuam sendo escolas regulares, porém agora com um regimento militar e com os engessamentos administrativos que apontamos ao longo do texto. Dar preferência ao modelo no financiamento do FUNDEPAR e colocá-lo em pé de igualdade com escolas regulares aponta para elementos gentrificadores da escola: não há critérios claros para a implantação do Programa CCM e os mapas 15 e 16 explicita uma potencial prática de desinvestimento intencional nas escolas estaduais mais vulneráveis.

Não só os relatórios de execução de obras do FUNDEPAR sinalizam a preferência do Governo do Estado em financiar o Programa CCM. Dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para as 203 escolas no Programa CCM em 2023 e anterior ao Decreto 11.611/2023, apenas 67 apresentaram dados satisfatórios para o IDEB para comparações: apenas 67 escolas tinham dados relativos ao IDEB de 2019 e 2021 para o Ensino Médio.

A investigação do Ideb de escolas regulares militarizadas pelo Programa CCM faz sentido, ao passo que em sua lei de criação Lei nº 20.338/2020 há um item específico que chama a atenção para melhoria dos indicadores educacionais, fazendo referência direta ao Ideb em seu art. 4.

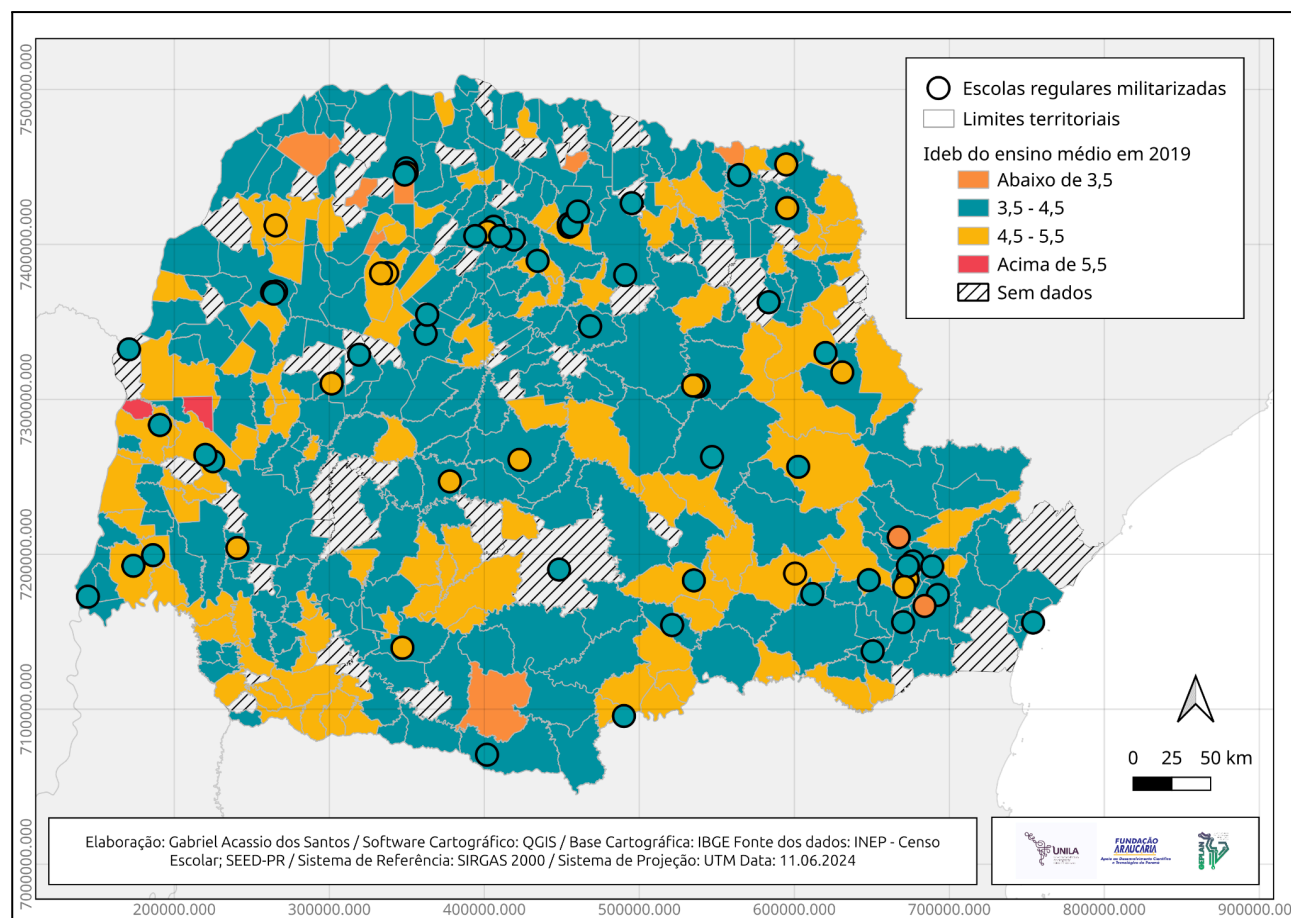
O Estado ao ter como objetivo a melhoria de indicadores educacionais ao pensar políticas públicas para a educação de forma prioritária é lido por Oliveira (2015, p. 640) como expressão da Nova Gestão Pública. Segundo a autora:

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos.

O que é suspeito é como estes indicadores são mapeados, não haver justamente informações oficiais sobre o Ideb de escolas que foram militarizadas é dizer que sequer um indicador que balize a implementação do Programa CCM está sendo considerado no processo de seleção de escolas regulares. A pergunta é o que então estaria sendo considerado.

No mapa 17 é possível ver como as escolas cívico-militares com dados satisfatórios estão em relação ao IDEB de seus respectivos municípios. As comparações foram feitas com base nas 67 escolas com dados satisfatórios, onde apenas 2 escolas apresentaram índices entre 0 e 3,5.

**Mapa 17:** escolas regulares militarizadas até 2022 pelo Programa CCM e o Ideb - escolas com amostras satisfatórias.



Fonte: elaboração própria a partir de dados da Secretaria de Estado da Educação (2022) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2019).

Das 46 escolas com índices entre 3,5 e 4,5, havia 28 escolas localizadas em municípios com o mesmo intervalo do índice municipal (de 3,5 a 4,5) e 13 escolas de IDEB entre 3,5 e 4,5 estavam em municípios com valores acima, em municípios entre 4,5 e 5,5, 5 escolas nesta categoria estavam localizadas em municípios sem dados para o IDEB do ensino médio em 2019. 19 escolas estavam com o IDEB entre 4,5 e 5,5 e destas, 14 estavam localizadas em municípios com o IDEB entre 3,5 e 4,5 e 5 estavam localizadas em municípios com IDEB de intervalo equivalente.

Há mais escolas que se tornaram cívico-militares e que possuíam resultados do IDEB para o ensino médio próximos da média estadual e municipal do que o contrário. As escolas que estavam com índices abaixo da média municipal em 2019 representam 22,39% de todas as 67 escolas. 70,15% já tinham o IDEB igual ou acima das média do município de referência, 7,46% correspondem às 5 escolas localizadas nos municípios

sem dados para o IDEB do ensino médio em 2019. 86,56% das escolas já tinham IDEB acima ou igual a 4 e 34,33% tinham IDEB acima ou igual a 4,5. A média do IDEB do Paraná em 2019 era de 4,4. 20,89% de escolas diminuíram o IDEB após implementação do modelo, 74,63% aumentaram o IDEB e 4,48% mantiveram os mesmos índices.

Há uma contradição com o processo de implantação das escolas da amostra, nos parece que em uma escala regional a militarização tem um perfil potencialmente de escolas bem avaliadas nos indicadores educacionais como o Ideb. Mas isto está longe de ser algo positivo ou negativo: o Ideb sozinho não dá conta de direcionar planejamento de políticas educacionais pois é um indicador numérico que possui suas limitações, logo, o Programa CCM não considerá-lo como condicionando para sua implementação poderia ser visto como algo positivo.

Mas o que aparenta é mais uma aproximação do Programa CCM com políticas educacionais neoliberais do que com reais interesses em melhorias da qualidade da educação: não estaria o Programa CCM sendo implementado em escolas já bem avaliadas pelo Ideb pois o importante seria demonstrar o sucesso de políticas educacionais do gênero? Se comprovado que sim, o programa seria uma cortina de fumaça para o uso corporativo da escola pública: educação por meio de metas de indicadores poupando investimentos substanciais para alcançar, por exemplo, metas do PNE. Em Laval (2019), a investida do setor privado na escola pública é permeada por um processo de regionalização das escolas, atribuindo às comunidades escolares o papel de investir na instituição. Ao falar isto, o autor trata das escolas no contexto de cidades do interior da França. Igualmente atribui a este processo a transformação da instituição escolar enquanto mais que um mero serviço público, mas um lugar que forma o sujeito - por isto uma instituição. A escola estaria sendo intencionalmente distanciada do perfil de instituição para o perfil de corporação ao passo que aumenta assim a participação do setor privado na mesma (Laval, 2019).

No Brasil, autores como Carvalho e Pires (2020) irão atribuir ao processo de aproximação do setor privado à escola iniciativas como os Arranjos de Desenvolvimento Educacional (ADE), termo trazido pelo PNE para o decênio 2014-2024 na modalidade de regime de colaboração entre os municípios e reconhecido pelo CNE na Resolução CNE/MEC N°1/2012. Sobre o ADE, as autoras comentam que:

Podemos considerar que o setor privado tem influenciado tanto na elaboração quanto na execução das políticas públicas como, por exemplo, a proposta dos ADEs. Para tanto, observa-se que o formato dos ADEs

impulsiona um processo de alteração na noção do próprio federalismo cooperativo e de equilíbrio, que, segundo o art. 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012a [1988]), caracteriza-se pela repartição de responsabilidades, descentralização na organização político-administrativa, com a pactuação das ações entre os entes federados, porém, sem a mediação de entidades privadas que vêm influenciando a política educacional com a inserção de valores e práticas vinculadas ao mercado (Carvalho e Pires, 2020).

Neste sentido, Carvalho e Pires (2020) alertam para precedentes que dão espaço para a participação do chamado “terceiro setor” na fatia do fundo público da educação. O Programa CCM e o Programa Paraná Integral entram neste processo, mas criando um precedente outro: o da terceirização da gestão das escolas públicas - inicialmente.

Em 2024, há a aprovação da Lei Estadual 22.006/2024 na Assembleia Legislativa do Paraná (Alep), instituindo o chamado “Programa Parceiros da Escola”. Dentre as previsões no programa: i) há a entrega da gestão administrativa de escolas públicas regulares e estaduais ao setor privado, ii) altera-se o modelo de contratação de professores, não mais servidores públicos mas sim por meio de contrato CLT, iii) de acordo com o primeiro edital de chamamento para empresas se credenciarem ao programa, haverá o repasse de até 800 reais por matrícula da unidade escolar administrada pela empresa que vencer o edital (Secretaria de Estado da Educação, 2024).

A Lei Estadual 22.006/2024 não tem relação direta com os ADEs, mas se soma a esta em um movimento geral de alterações de leis e regulamentos que antes impediam a participação do setor privado no fundo público. Neste sentido Carvalho e Pires, (2020) mencionam incluso a lacuna expedida no PNE (2014-2024) que não obriga que a porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação seja exclusivamente para a escola pública, permitindo interpretações de que parcerias no estilo da ADE seja possível.

Os recursos destinados pelo orçamento da União para a área da educação comprovam que no período de 2000 a 2015 houve um aumento em termos proporcionais de 4,6%, em 2000, para 6,2% do PIB, em 2015, com projeção para 10%, em 2024, conforme Meta 20 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015a). No entanto, a lacuna deixada no texto que aprova o PNE, ao não vincular os 10% do PIB nacional para a educação pública, abre brecha para a concessão de recursos públicos às instituições privadas com ou sem fins de lucros (Carvalho e Pires, 2020).

Com relação ao Programa CCM, é importante mencionar que este não será impactado pelo programa de terceirização da gestão escolar da Lei Estadual 22.006/2024,

pois o mesmo em seu Art. 3 informa que o Programa CCM está inapto a participar do certame:

**Art. 3º** O Programa Parceiro da Escola, por meio da execução indireta, poderá ser instituído nas instituições da rede estadual de ensino de educação básica constantes no Anexo Único desta Lei.

**Parágrafo único.** O disposto nesta Lei não se aplica às seguintes instituições:

[...]

**VII** - que participem do Programa Cívico-Militar.

É importante salientar a existência de mecanismos de financiamento da educação pública muito anteriores que a proposta de um modelo para a militarização de escolas: o FUNDEPAR é tão anterior ao Programa CCM quanto é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), este tal qual regulamenta as ações do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) (Brasil, 2020).

O previsto na Lei Estadual 22.006/2024 aparenta ignorar todo este aparato, para dar mais espaço ao interesse privado na escola e fomentar o seu uso corporativo.

O “Programa Parceiros da Escola” nos parece mais a expressão do que Laval (2019) e Carvalho e Pires (2020) mencionam acerca do interesse privado na educação. Sobretudo o Programa Paraná Integral, que este sim é apto a ter sua gestão terceirizada: a escola enquanto fixo escolar paulatinamente perde seu suporte institucional (o Estado do Paraná) e como no caso da alteração da contratação de professores ser alterada, para se tornar então uma corporação.

### 3.2. GENTRIFICAÇÃO ESCOLAR EM FOZ DO IGUAÇU E NO PARANÁ.

Na presente pesquisa, foram entrevistados professores de comunidades escolares de escolas que foram militarizadas pelo Programa CCM no município de Foz do Iguaçu. As entrevistas foram realizadas e sistematizadas conforme as indicações de Paiva (2024). Ao falar de métodos qualitativos em pesquisa de geografia e citar as entrevistas individuais, para estas o autor indica que:

1. Se defina um roteiro de entrevistas e se identifique o perfil dos entrevistados. No caso desta pesquisa são: responsáveis familiares, discentes e docentes de escolares regulares militarizadas pelo Programa CCM;

2. Em seguida as entrevistas devem ser transcritas e organizadas em tabelas conforme categorias que emergirem.

Para a segunda ocasião, não foram transcritas as entrevistas na íntegra, mas trechos considerados relevantes para avaliar justamente a experiência da comunidade antes e após a militarização. E prezando pela segurança das informações, não será revelado o nome verdadeiro dos entrevistados.

Partindo destas considerações, as entrevistas com a comunidade escolar aproxima a escala de atuação de possíveis processos de gentrificação escolar vivenciados nestas escolas. Uma vez posto que o agente gentrificador seria o Estado do Paraná, sua atuação local também é relevante para a pesquisa, buscando compreender a relação dos fixos e fluxos escolares dentro do sistema de engenharia escolar sem perder de vista a perspectiva fundamental de formação do próprio espaço geográfico - o lugar (Santos, 2020 [1993], p. 100).

A nível estadual, tanto no Programa CCM quanto no Programa Paraná Integral (PPI) se denota uma possível participação indireta do setor privado na sua regulamentação. A pressão por atendimento às novas políticas educacionais são expressas nas entrevistas de professores que viram a rotina escolar ser alterada após o Programa CCM: agora as escolas militarizadas são duramente impactadas por uma pressão para o uso de plataformas digitais, ao perguntarmos aos professores acerca das principais diferenças entre escolas regulares e escolas militarizadas, tivemos as seguintes respostas:

Pergunta: como você avalia a sua experiência profissional dentro da escola de tempo parcial, a escola regular? Você poderia indicar quais diferenças entre o que não é cívico-militar e que não é de tempo integral? Considerando que você dá aula no CCM atualmente.

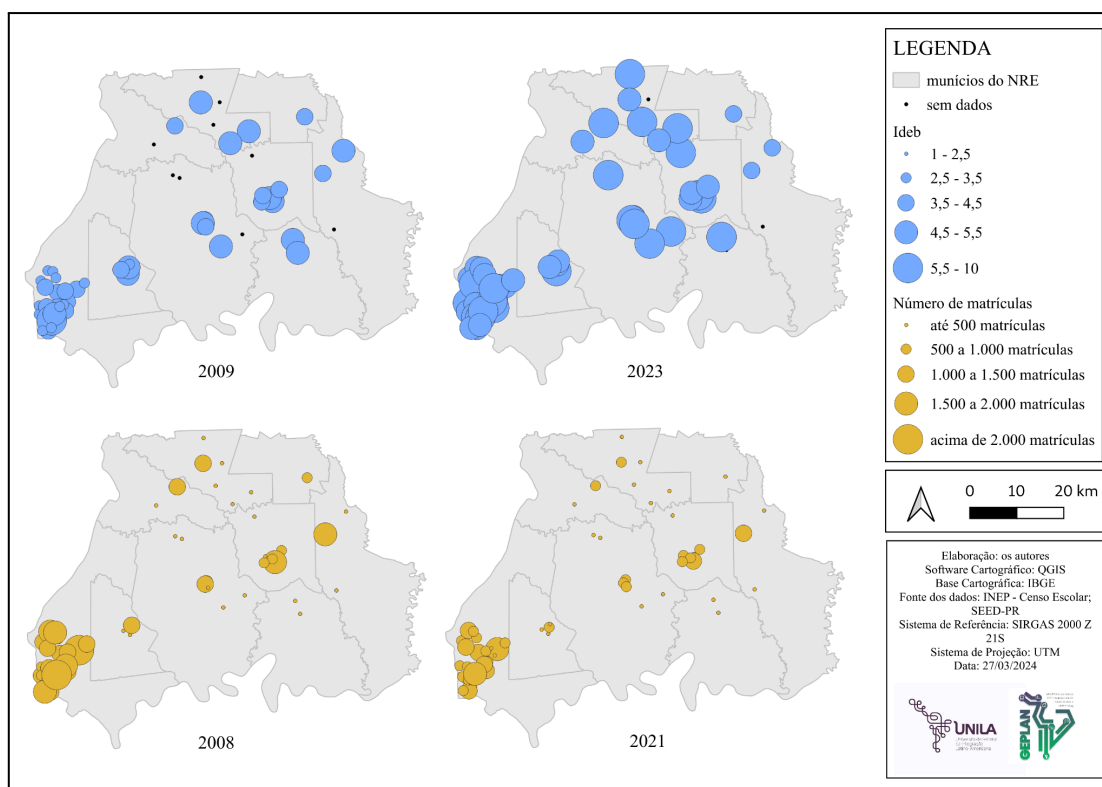
Resposta, professor 1: Uma delas [das diferenças entre a escola regular e o CCM] é que a gente tem mais flexibilidade em relação às nossas plataformas, tem muitas plataformas digitais e tecnológicas como usar *quizzes*, usar os *quizzes* que são questionários online e responder. Nós temos também o *BI Power* [*Microsoft Business Intelligence Power*], o *BI Power* é o nosso sistema de controle estatístico, de presença não presença se eu estou tirando foto da sala ou se eu estou fazendo chamada manual então no CCM tem um controle, uma regração enorme sobre isto. Acho que também para que as estatísticas sejam maiores, então tem essa cobrança muito maior no cívico-militar em relação ao uso das plataformas. O meu colégio que é regular não tem essa cobrança tão forte.

Resposta, professor 2: A princípio e o ponto mais positivo de todos era a questão de não me sentir controlada, muito menos restringida e nem ao

menos vigiada, então estes três pontos: controle, restrição e vigilância para mim. Porque na escola regular não tinha isto, eu tinha uma liberdade de trabalho, que agora [no CCM] não tem, na escola regular como eles eram, e aí tem um pouco a gerência da escola, como eles eram um colégio que estava alinhado às nossas pautas pedagógicas eles não cobravam a gente sobre as questões destas plataformas, desses quizzes, e não tinha esta questão de eu ser assistida a todo momento porque as pessoas sabiam da minha capacidade de trabalho, tanto quanto qualquer outro funcionário que estava alí dentro. Já no CCM isso muda bastante porque esta questão deles terem um controle eles querem saber como está fluindo as suas aulas eles querem ter esta questão da vigilância e principalmente de coleta de dados, ou seja, eles estão toda semana em cima de mim para que eu publique os *quizzes* para que eu fique cadastrando conteúdo no RCO [Registro de Classes Online], e cadastrando de maneira diversificada mesmo que eu não dei aquele conteúdo eles querem que eu cadastre um embaixo do outro como se fosse a coisa mais bonita do mundo. Tirando isto, frequência escolar no RCO e ponto [eletrônico], eu tenho que bater um ponto digital agora na escola, coisa que eu nunca fiz na escola regular. Então quando eu vou para o CCM eu tenho que bater um ponto 7 horas da manhã e depois 12 horas e 25 minutos porque é meu ponto digital não existe ponto físico, então estas questões de controle no CCM elas realmente são muito concretas, e não é exagero elas realmente são difíceis para o trabalho do professor, tanto que às vezes eu perco a minha hora-atividade de planejar uma aula de verdade para ter que ficar fazendo coisas de ficar cadastrando *quizzes* para as crianças fazerem ou ceder as minhas aulas para eles responderem esses quizzes com os celulares da escola.

A utilização de indicadores como o Ideb para balizar investimentos em ensino básico sequer é uma ferramenta suficiente para detectar onde mais se necessita investimentos em infraestruturas. Quando olhamos, por exemplo, para os dados em Ideb para o NRE de Foz do Iguaçu no mapa 18, vemos como o número de matrículas segue em decadência até 2022, mas o Ideb segue pujante.

**Mapa 18:** Ideb e as matrículas da educação básica - escolas estaduais dos municípios do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (2008, 2021) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (2009, 2023).

Fica evidente outras preocupações do Estado do Paraná com as escolas militarizadas tendo em vista atender os objetivos do aumento dos indicadores educacionais, o professor 2 ao ser perguntado da cobrança pela realização das avaliações comenta uma prática usual de diretores destas escolas, que como mostrado no capítulo 2, são indicados não pela própria comunidade escolar, mas indicados após edital de credenciamento realizado de forma centralizada na Secretaria de Estado da Educação.

**Pergunta:** pensando nas suas atribuições enquanto docente, você considera que sua prática docente no Programa CCM foi diferente na escola regular? Como que é dentro de sala de aula?

**Resposta professor 2:** quando eu dava aula no colégio X eu perguntava, se já tinha tido a necessidade do governo ficar incomodando os diretores falando o que a gente tinha que seguir as plataformas que a gente tinha que dar número para as plataformas. Um diretor de um colégio regular não tinha a necessidade de ficar fazendo isso, na cívico-militar é uma cobrança constante, eles sabem quando é o nosso horário de hora-atividade e fala “olha você não postou os quizzes dessa semana” porque cada semana é

um quiz diferente, daí a gente tira um tempo do nosso horário para ficar postando os quizzes e isso tira a nossa liberdade de trabalho. antigamente eu tinha todas as minhas aulas para planejar e dar como eu gostaria de dar ano passado. Eu sou contra os slides do estado e eu fazia meus próprios slides e dava minha aula normal, esse ano quando eu não abro o *educatron* e não faço meu login os diretores me cobram, “olha eu vi que você não deu aula no 8 ano e vc n fez o login” na TV eu pego e falo “mas eu não achei necessário o slides nessa aula” eles respondem “não mas a gente precisa ter um controle do que está de acordo com o conteúdo que você cadastrou” sabe é uma coisa absurda.

O uso do sistema RCO se tornou frequente nas escolas do Paraná, o que em 2014 era um projeto piloto, se tornou a regra em 2020 como mencionado nos relatos (Israel *et al*, 2023). As avaliações constantes são um dos eixos de atuação da NGP como mencionado Oliveira (2019), onde o poder público e na ocasião, as escolas, estariam submetidos a estas avaliações de larga escala com fins de alcançar as metas de indicadores como o Ideb, demonstrando o enquadramento do Programa CCM à NGP.

Nos perguntamos se a melhoria de indicadores educacionais seria de fato um problema. Seria a priorização de uso de plataformas digitais para aumento de indicadores educacionais um problema objetivo que motiva processos de gentrificação escolar? Para tentar responder a esta pergunta é necessário contrapor os 4 anos do Programa CCM nestas escolas com a existência do sistema de engenharia estadual de educação muito anterior à 2020, data das primeiras escolas no Programa CCM no estado paranaense.

Sendo assim, o mapa 18 acima é um fio condutor para compreender uma “agenda paralela” destas políticas educacionais demonstrando o foco em indicadores. Que como demonstrado pelas entrevistas é um meio de maior controle do agente gentrificador sob estes fixos escolares (Laval, 2019). Mas então se o objetivo do Programa CCM é controlar esses fixos escolares, onde estes estão? Por que estas escolas?

Como foi demonstrado no mapa 23 e 24 a nível estadual as escolas regulares militarizadas pelo Programa CCM não estão em municípios com menores indicadores de vulnerabilidade social, mas sim nas maiores cidades do estado, o mesmo ocorre para o PPI. A comparação com a REGIC nos trás também a atenção ao controle estratégico destas escolas. Porém tal controle estratégico carece de outras observações para melhor compreender sua ocorrência. Isto exige voltarmos para a experiência da comunidade escolar nas escolas militarizadas. Pois firmar a hipótese de controle dessas escolas por meio do Programa CCM carece de avaliar se estas são expressas por meio de sua infraestrutura, de seu território (Haesbaert, 2007).

Perguntamos a um docente com carga-horária em uma escola regular e em uma

escola regular que foi militarizada acerca da infraestrutura das escolas que este trabalha, recebemos a seguinte resposta:

Pergunta: sobre a estrutura física da escola e do pessoal, como é a estrutura? A escola tem espaço para descanso, por exemplo, quadra coberta, laboratório de ciências, laboratório de informática?

Resposta professor 2: comparado com o colégio X [escola regular] a cívico-militar tem inúmeros mais recursos, ela tem dois laboratórios de informática e todos com computadores novos, a fiação elétrica da escola foi trocada inteira no verão. Um vereador fez uma doação para a escola comprar ar condicionado que faltava, então assim, ela tem uma super estrutura. Todas as salas têm ar condicionado a escola ela é moderna para aguentar a energia que ela consome, tem uma biblioteca, a quadra é coberta porque eles fazem a formação militar todo dia na quadra pela manhã até se tiver chovendo e tem a quadra coberta para isso, é uma escola que tem uma boa estrutura, mas é uma infraestrutura de privilégio que eles têm porque eles ganham diversos investimentos para isso. E no programa “Escola mais Bonita” [financiado pelo FUNDEPAR] é sempre uma cívico-militar que entra no programa e ganha uma verba pública para fazer melhorias na escola, coisa que eu nunca vi no colégio X [escola regular] que é uma escola que não recebia recursos. [...] No geral, eu não sei se é uma reforma que dá para dizer pelo Programa CCM ou se é pela escola mesmo, mas desde que abriu [implementou o Programa CCM] a escola nunca parou de ter reforma desde a fiação elétrica, depois reforma no estacionamento, depois reforma nas quadras, ela tá sempre passando por algum processo de atualização da infraestrutura.

Há uma contradição do que se observa no sistema de engenharia escolar estadual paranaense com o que se observa a nível municipal, olhando para os fixos escolares militarizados. O gráfico 06 já demonstrara como estas escolas receberam maior atenção em melhorias de infraestruturas do que as demais escolas da mesma rede, mas não militarizadas, as entrevistas confirmaram isto em certa medida. Já a nível estadual, o processo que antecede a seleção destas escolas coloca em cheque a aplicação do Programa CCM, se ele leva infraestrutura, porque prioriza escolas em regiões melhores posicionadas com relação à REGIC?.

Tal constatação aparenta aproximar ainda mais o Programa CCM de processos gentrificadores tendo em vista de que por um lado o possível agente gentificador (o Estado do Paraná) opta por militarizar escolas regulares em cidades com melhor posição hierárquica na REGIC e também com menores expressões de vulnerabilidade social.

Em síntese: i) o processo de seleção de escolas regulares priorizaria regiões centrais no Estado do Paraná, ii) estas escolas recebem melhorias infraestruturais e tem seu controle administrativo mais verticalizado em detrimento de decisões da comunidade escolar. O que remete ainda mais ao uso corporativo do sistema de engenharia escolar:

submeter a organização do espaço a partir de interesses privados, e não coletivos (Santos, 2020 [1993], p. 116).

No caso, não cumprir com pactuações do PNE seria não cumprir com interesses coletivos e atender a políticas neoliberais seria atender a interesses privados. Por igual é importante reforçar que a diferenciação do espaço geográfico se comporta como novo elemento para aumentar as taxas de lucro destes (Harvey, 2005).

O que nos parece ser fundamental é aprofundar a avaliação acerca do investimento diferencial que escolas regulares que são militarizadas começam a perceber com relação às demais escolas do mesmo sistema. Portanto, avaliar o processo de gentrificação escolar no eixo do desinvestimento intencional carece de outras perspectivas, como na mudança do perfil social da comunidade escolar, objetivamente com relação aos estudantes, buscando assim reduzir a escala de observação para a unidade escolar em contraponto com toda a rede. Tópico que será melhor discutido no item a seguir.

### *3.2.2 Há gentrificação escolar em Foz do Iguaçu?*

Para entender o fenômeno da gentrificação escolar é necessário compreender tanto a atuação do agente gentrificador como quem ou o que é gentificado, sendo assim o olhar regional e também local possibilita compreender a que movimentos estão sendo submetidos os sujeitos que experienciam a gentrificação.

Desta forma, este item se ocupa de estabelecer uma relação do municípios de Foz do Iguaçu com processos gentrificadores já admitidos em tópicos anteriores para a região administrativa do Estado do Paraná, tal região composta por mais de 2.100 escolas regulares sob gestão estadual expressa processos tomados como gentrificadores que envolvem desde a seleção de escolas para integrar o processo (o Programa CCM) até sua consolidação com melhorias infraestruturais.

Mapear então uma investigação em gentrificação escolar em Foz do Iguaçu necessita da presente redução escalar, assim como feita no tópico em que se tratou das entrevista com a comunidade escolar - esta que vivencia a gentrificação. Contudo, há de se considerar na escala local alguns achados da presente pesquisa.

1. A militarização de escolas não é protagonizada pelo ente federado municipal, e sim pelo ente estadual. Tal constatação é importante para compreender como a rede

municipal de Foz do Iguaçu atende em sua maioria, os bairros consideravelmente mais vulneráveis da cidade, em detrimento a uma maior ausência de escolas privadas nestes mesmos lugares, chamando a atenção para o papel do poder público na prestação do serviço.

2. Os critérios de seleção: desde o momento da seleção até o momento do investimento que estas escolas recebem se há espaço para discussão acerca da gentrificação.

Neste sentido, as escolas regulares que aderiram ao Programa CCM estariam potencialmente em processo de gentrificação escolar pelo Programa CCM a partir de que: a) são implementadas em sua maioria em cidades bem localizadas e com menores indicadores de exclusões sociais, b) impõe novas restrições estranhas às escolas militarizadas corroborando para a evasão escolar, c) o Programa CCM quando expulsa estudantes, logo em seguida recebe melhorias em infraestruturas, buscando melhor atender ao programa.

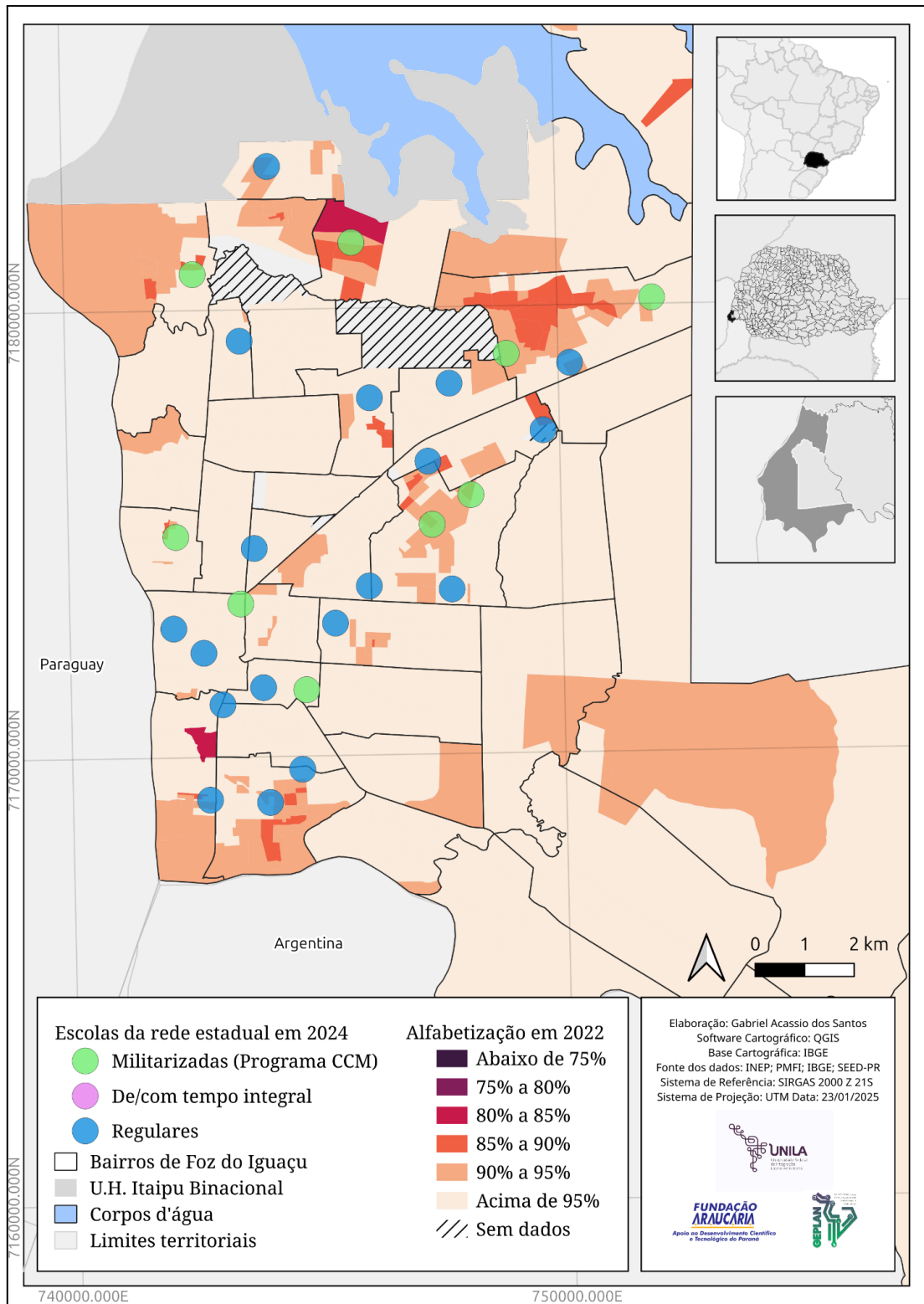
Escolas regulares integrantes do Programa CCM expressam uma redução no seu número de matrículas antes mesmo de se tornarem militarizadas, o que chama a atenção para preocupações não recentes com a evasão da escola pública no Brasil. Tema que aparece tanto no PNE quanto no Decreto Nº 10.004/2019 que instituiu o PECIM, visto o encolhimento do número de matrículas na educação básica paranaense como um todo. Ignorar, ou limitar a oferta de outras modalidades, como da EJA, principalmente considerando escolas em bairros de elevada vulnerabilidade social é ignorar o papel do Estado do Paraná enquanto administrador de 51.726 matrículas na EJA em todo o estado, o que corresponde a 12,86% para o NRE de Foz do Iguaçu.

O mapa 19 expõe um fator determinante na implementação de diferentes modelos educacionais como o mencionado ao comparar a localização das 9 escolas regulares que foram militarizadas em Foz do Iguaçu pelo Programa CCM e o índice de alfabetização<sup>4</sup> elaborado a partir do Censo Demográfico de 2022.

---

<sup>4</sup> Para cálculo do índice, foi elaborado cálculo das variáveis do Censo Demográfico com base no dicionário de indicadores educacionais do Ministério da Educação (2004). Para a pesquisa foram consideradas pessoas com mais de 15 anos de idade, faixa etária que a pessoa já se enquadraria no público-alvo da Educação de Jovens e Adultos.

**Mapa 19:** Alfabetização no município de Foz do Iguaçu e escolas regulares, militarizadas e de/com tempo integral até 2024.



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), Instituto de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024) e Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (2024).

De 9 escolas militarizadas, 6 estão próximas ou muito próximas de setores censitários com os menores índices de alfabetização do município. Como de conhecimento essas escolas fecham justamente a Educação de Jovens e Adultos, modelo que atende pessoas que não foram alfabetizadas até os 15 anos de idade e estão aptas para frequentar tal modelo. Que justamente possui classes no turno noturno.

Os mapas 09 a 14 que tratam da redução das matrículas de ensino noturno e que incorpora também a EJA, ao mesmo tempo que expressa algo semelhante vivenciado por todas as escolas estaduais em Foz do Iguaçu que é a redução no número de matrículas na educação básica expresso no gráfico 3. Nos leva a questionar se o Programa CCM seria um programa ideal para se implementar em escolas públicas estaduais com problemas de evasão generalizados, como ocorre no Estado do Paraná.

Está claro que a gestão no Programa Paraná Integral e no Programa CCM é lida de forma estratégica desde seus documentos normativos. O salto no Ideb em relação às matrículas para o NRE de Foz do Iguaçu (mapa 18) nos ajuda a entender a atuação da lógica da Nova Gestão Pública na educação e a gestão a partir de índices: a pressão pelo cumprimento de metas e realização de avaliações quantitativas expostas nas entrevistas com a comunidade escolar é também reflexo disto.

No Programa CCM há ainda mais um diferencial: os documentos normativos do Programa CCM atribuem uma dupla gestão na escola, o gestor militar e o gestor pedagógico, delega ao gestor militar uma série de atividades, dentre elas a de verificar se o regimento disciplinar militar está sendo cumprido na escola (Lei Estadual 21.327/2022).

Para isto, a SEED considera o militar do CMEIV apto a adentrar o ambiente escolar caso este participe de um curso à distância da SEED de 40 horas sobre gestão escolar. (Paraná, 2020).

A série de engessamentos nos quais a escola militarizada é exposta sugere distanciar cada vez mais a escola de sua comunidade, ou até mesmo ignorar sua existência, com isto coaduna a verticalização da gestão da escola: 1. para as escolas de/com tempo integral é o preparo para a privatização da gestão, 2. para as militarizadas é, para além da criação de “corpos dóceis” (Santos, 2021) é distanciar-la de sua comunidade, a verticalização nada mais é que uma desmobilização a partir do espaço de identificação dos sujeitos nos lugares (Santos, 2020 [1993]).

O Programa CCM expulsa estudantes da escola e estimula evasão quando este é implementado majoritariamente em cidades menos vulneráveis e com relativa oferta superior de serviços e bens de consumo em relação a outras cidades paranaenses como

visto no mapa 23 e 24 ao comparar a localização das escolas com a REGIC. São escolas em cidades bem localizadas que são militarizadas. Ao mesmo tempo a matrícula na rede como um todo não aumenta com a militarização e estas escolas se tornam mais centralizadas na administração regional e menos local, onde a propulsão por aumento dos índices substitui a lógica de atendimento à outras pactuações educacionais como aumento da educação em tempo integral e educação de jovens e adultos.

Com os resultados da militarização em Foz do Iguaçu expresso nos dados de matrículas nas escolas estaduais e principalmente nas turmas do turno noturno (mapa 09 a 14) há alguns delineamentos importantes: o mapa 7 além de expor a pouca presença de escolas estaduais com oferta de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio em regiões mais afastadas da cidade, expõe a militarização de escolas que ora estão em áreas centrais da cidade, ora em áreas de periferia, como é o caso das escolas a seguir, no mapa 14:

1. Escola nº 52 - escola que foi militarizada em 2020, número de matrículas do turno noturno é igual a zero em 2022;
2. Escola nº61 - escola regular mais próxima da escola nº52, denotando ser a principal receptora das matrículas de turmas noturnas da escola militarizada no bairro.
3. Escola nº 13 e nº 15 - escolas militarizadas que em 2022 também possuem zero matrículas em turmas noturnas. A primeira escola localizada em área mais afastada e com menores salários e a segunda em área central, com maiores salários.

Como demonstrado nas entrevistas com a comunidade, as escolas da periferia tiveram alterações estruturais arbitrárias para além da série de normativas que foram impostas às escolas, além de alterações curriculares.

Mas quando olhamos os mapas 05 e 06 da localização das escolas regulares, e fazemos uma comparação com os dados das escolas militarizadas - 312 até 2024, e de/com tempo integral - 403 até 2024, vemos justamente quais comunidades menos terão escolhas a não ser estarem ou em escolas militarizadas ou de/com tempo integral. Isso se não irem para uma escola mais afastada. Perpetuar a escola da periferia como escola com baixos investimentos seria também uma expressão da gentrificação escolar.

Gentrificação escolar pode ser lida também como direcionar o investimento de escolas de forma intencional para uma escola em detrimento da outra, tornando desta forma a continuidade de mazelas, o que vemos em Foz do Iguaçu é também a expressão desta forma de gentrificação escolar, onde o desinvestimento intencional por meio de um programa vazio em reformas educacionais já pactuadas pelo próprio PNE e por outros documentos como a própria modalidade de regime de colaboração favorecendo a entrada de militares nestas escolas é mantê-las onde estão, do jeito que estão.

O fenômeno da gentrificação escolar foi observado em Foz do Iguaçu percorrendo o seguinte caminho: é selecionado escolas bem localizadas e já com bons indicadores educacionais (ou não, houve casos que o contrário é verdadeiro). Em seguida, o modelo é implementado e ao longo do processo essas escolas recebem melhorias em infraestruturas, ao mesmo tempo se tem processos que corroboram para a saída de estudantes dessas escolas, principalmente àqueles mais vulneráveis, como os não alfabetizados em idade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Estado do Paraná optou por financiar o Programa CCM e implementá-lo sob as escolas regulares de forma deliberada nos termos apresentados neste trabalho, atestando inclusive não mais que um projeto estrutural de desinvestimento intencional na escola pública. O caminho trilhado pelas escolas regulares que aderiram ao Programa CCM demonstra que estas escolas tinham um histórico prévio de indicadores educacionais volta e meia tido como positivos ou negativos, mas que por igual tem um papel importante na observação do fenômeno da gentrificação escolar.

Foi possível observar como estas escolas são surpreendidas com a notícia de que serão militarizadas, tendo o critério de seleção destas mesmas ser esvaziado nas últimas legislações. O que foi demonstrado nesta pesquisa foi como a nível estadual as escolas possuem, em média, bom desempenho nos índices educacionais, como o Ideb, antes mesmo de serem selecionadas para o Programa CCM - em comparação com a média do município em que está localizada a escola ou até mesmo a média geral para o índice.

Houve maior atenção à militarização de cidades melhor organizadas dentro da REGIC do IBGE e comparando com o índice de vulnerabilidade social (IVS) dos municípios estes mesmos municípios remetem a regiões menos vulneráveis do que outras menos assistidas pelo Programa CCM mas também menos assistidas pelo

## FUNDEPAR.

A nível municipal e reduzindo a escala, pode-se observar o programa que até então se propusera formalmente em atender à metas educacionais do PNE, onde o questionamento acerca de este ser um programa que ignora mazelas educacionais seria validado ao passo que foi um programa prioritário na atual gestão do Estado do Paraná. Observou-se que enquanto o programa priorizou escolas regulares que foram militarizadas em, por exemplo, reformas estruturais a nível estadual, a nível municipal mais propriamente em Foz do Iguaçu estas escolas estavam em sua maioria localizadas em regiões consideravelmente mais fragilizadas.

Tais fragilidades expressas nos dados acerca das taxas de alfabetização, renda da população, evasão escolar e localização de escolas públicas de educação básica alimentam a hipótese de gentrificação escolar experienciada por estas comunidades.

Se a população residente nos bairros observados com escolas militarizadas sofrem com o fenômeno da gentrificação urbana, isto não foi avaliado, perguntamos se estas pessoas estão onde estão pela ação de agentes gentrificadores, sejam eles o Estado ou o setor privado (Bataller, 2012). Ainda assim, o fenômeno da gentrificação tal qual um processo é observado: a sequência sucessiva de perda de matrículas nas unidades escolares que são gentrificadas antes e após a militarização atrela o dado a fenômenos anteriores, como dificuldades em permanência por parte dos estudantes. Mas de forma objetiva a militarização restringe escolas regulares localizadas na periferia em dialogar com a própria comunidade, indo na contrapartida de demandas locais como da oferta de turmas no período noturno, indo na contrapartida da redução dos índices de analfabetismo. Tal índice que para Foz do Iguaçu se expressou maior justamente nas regiões mais fragilizadas e onde estão escolas regulares militarizadas.

Há nesse fio condutor do fenômeno da gentrificação escolar algumas pontas soltas. Tal fenômeno que é experienciado em comunidades escolares de Foz do Iguaçu expresso nestes dados nos chama a atenção de um elemento importante da gentrificação urbana e que nos parece relevante considerar na gentrificação escolar: para onde estão indo estes sujeitos de escolas gentrificadas? A que movimentos estes estão sendo obrigados a realizar?

Buscar responder isso considerando a escola é perguntar se: i) este evade o sistema educacional, ii) encontra meios próprios de permanência na unidade escolar, iii) busca uma unidade escolar mais próxima que atenda suas necessidades. O que fica é que todas estas três respostas podem coexistir.

A implementação do modelo cívico-militar na rede estadual não só contribui para o processo de gentrificação como também reforça a desigualdade no acesso à escola pública ao não levar infraestrutura à periferia paranaense: pois além de por onde passar fazer poucas contribuições para a qualidade do ensino e acesso à educação básica e se instalarem em escolas já bem avaliadas pelo IDEB (mapa 17), se encontram em regiões do Estado com índices históricos de vulnerabilidade social baixos (mapas 03 e 04).

Esses itens agentes da gentrificação escolar, contudo ainda estão difusos e se conformam de maneira fragmentária, sem elementos completos de coesão, mas que já se mostram em possibilidades de se alinharem aos processos contemporâneos de usos mais aprofundados, tais como são as privatizações e as concessões.

Além do mais, o alinhamento do Programa CCM com os interesses empresariais na educação por meio de uma lógica corporativa expressa em suas regulamentações é enquadrá-lo como parte do processo de gentrificação escolar: não há um interesse em garantir o acesso a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não há uma preocupação com a imposição de normas restritivas à escola pública, desconsiderando sua diversidade e o espaço vivido do entorno desta escola (Santos, 2021), onde há um manual que versa sobre a expulsão de estudantes que descumprirem as normas do Programa CCM (Secretaria de Estado da Educação, 2024a). Normas estas que não se encontram na LDB (Brasil, 1996).

Expulsar e gentrificar a escola pública, garantindo a evasão daqueles que não se enquadram no modelo cívico-militar: este é o papel fundamental do Programa CCM dentro do interesse corporativo na rede estadual de educação ao intencionalmente direcionar o investimento, apenas nessas escolas corporativas, militarizadas. Ou mesmo não levá-lo, como nos casos das escolas regulares não militarizadas localizadas nos municípios mais fragilizados.

Não havendo um interesse em criar meios para a garantia do acesso, mas tornando a escola uma prestadora de serviços a partir da lógica da oferta por parte da demanda, não uma oferta que preconiza aumentar a sua própria demanda a partir de uma política ampla de acesso à educação (Laval, 2019). Como é possível um modelo estimular o fechamento de turmas de uma escola em um cenário geral de constante redução de matrículas na rede estadual de educação?

É necessário ainda uma investigação sobre o Programa Parceiros da Escola, se este tem relação com o processo de seleção de escolas que serão militarizadas partindo de critérios que gentrificam o espaço escolar, há outros elementos para se pensar como

se há uma intenção de precarizar escolas de regiões menos concentradas em infraestrutura no estado paranaense para após isto justificar sua precarização.

Além do mais, quais outros fatores impactam as diferentes leituras do Programa CCM no município e no Estado? Não ser em municípios menos estruturados mas em bairros mais vulneráveis nos indica o que?

1. Estaria a militarização preparando um reinvestimento nessas escolas estaduais que são militarizadas entregando-as para o setor privado?

2. Estaria o estado paranaense precarizando demais escolas regulares para entregá-las ao setor privado?

À primeira vista, observando a superficialidade do Programa CCM em atender às pactuações do PNE como erradicação do analfabetismo e aumento da educação em tempo integral, ou também a própria LDB no que diz respeito à gestão democrática de escolas públicas. Não seria estranho sugerir que a presença militar nas escolas seja aqui o elemento importante. Sendo necessário investigar a relação da militarização precoce de jovens (Brasil, 2024; Santos, 2021) com a gentrificação escolar:

Sabemos que o Estado do Paraná contrata militares CMEIV para serem diretores das atividades militares das escolas, dividindo hierarquia com os “diretores pedagógicos” - o único diretor em escolas regulares, ao menos que sejam militarizadas. Estes profissionais são treinados por um curso à distância sob gestão escolar (Paraná, 2020). Há sobretudo dúvidas acerca do real preparo destes profissionais para frequentar o ambiente escolar, igualmente o Estado ao ignorar outros elementos pedagógicos (como ter ensino superior para exercer cargos como de diretor de uma unidade escolar) é muito sugestivo afirmar que é isto mesmo que se espera: produzir um sujeito militarizado, tal como um quartel (Santos, 2021).

Também, Posey-Maddox, Kimelberg e Cucchiara (2012) pontua que a gentrificação escolar pode ou não estar relacionada a processos de gentrificação urbana, sendo estes concomitantes ou não. Observar a existência de tal fenômeno na cidade carece então de pesquisas complementares, buscando afinar a discussão acerca da gentrificação escolar no município. Além de identificar, se for o caso, outros agentes gentrificadores, posto que nesta pesquisa foi admitido o Estado do Paraná como tal.

Se o Programa CCM não atende municípios mais vulneráveis e com menor força das relações intermunicipais de prestação de serviços e oferta de bens de consumo, nos parece positivo que não o seja visto que causaria maior desigualdade no atendimento educacional desses municípios sendo uma imposição mais restritiva com relação às

unidades escolares. Igualmente é um alarde o Estado do Paraná opte por financiar um programa que mais esvazia a escola pública mas refaz sua estrutura, que é o elemento central de gentrificação: a melhoria da qualidade na infraestrutura não vêm junto de meios para se garantir a permanência destes estudantes na escola, logo, a alternativa é a evasão, ou procurar outra escola não gentrificada.

Os breves achados acerca da militarização e escolas no estado paranaense presentes nesta pesquisa dão conta de delinear possíveis processos de gentrificação escolar nas escolas sob administração estadual. Porém, 4 anos do Programa CCM não é suficiente para uma observação de um fenômeno que mobiliza o espaço a ponto de responder a muitas das perguntas que surgem. Ainda assim, o Programa CCM carece de mais investigação acerca de sua participação em uma agenda de políticas educacionais neoliberais que, por meio de um uso corporativo do território, obteria como resultado a gentrificação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATALLER, M. A. S. **O estudo da gentrificação**. Revista Continentes (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação direta de inconstitucionalidade nº 6.791/DF - Distrito Federal**. Relator Ministro Dias Toffoli. 04 de março de 2024. Disponível em:

<<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15365021080&ext=.pdf>>.

Acesso em: 15 de abril 2024.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

CARVALHO, E. J. G.; PIRES, D. O. **Arranjos de Desenvolvimento da Educação: da parceria público-privada à disputa pelo fundo público educacional**. Curitiba: Educar em Revista, 2020.

CROCETTI, Z. S. **Geografia do Neoliberalismo**. Panorama Contemporâneo - Geopolítica e Relações Internacionais: Porto Alegre - RS, 2012.

GIORDANI, A. C. C.; GIROTTI, E. D. **A educação pública como um direito territorial**. In: OLIVEIRA, M. P., HAESBAERT, R., RODRIGUES, J. N. (Orgs.). Ordenamento territorial urbano-regional: território e políticas. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2021, p. 251-272.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. **A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo**. Revista Educação & Sociedade, v. 37, n. 137, p. 1121-1141, 2016.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Marcus Vinicius; SERRA, Enio. **Por que falar sobre geografia da educação?** Giramundo: Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 7 - 21, jul./dez. 2019.

GOMES, Marcus Vinicius S. **Geografias da Educação: em defesa de um subcampo e pela construção de um outro olhar para a educação escolar**. 205 f. Exame de Qualificação (Doutorado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

FOZ DO IGUAÇU (PR). **Edital nº 001/2023**. Nota da DEP/CPM. [Processo classificatório para ingresso ao 5º Colégio da Polícia Militar do Paraná "ensinos fundamental e médio - 2023/2024" - Foz do Iguaçu/PR]. Polícia Militar: Diretoria de Ensino e Pesquisa, Paraná, ano 23, 07 julho 2023. Disponível em: <[https://www.cpmfoz.com.br/\\_files/ugd/02760c\\_7763aa1e23f643d1861dd749d7673a0f.pdf](https://www.cpmfoz.com.br/_files/ugd/02760c_7763aa1e23f643d1861dd749d7673a0f.pdf)>. Acesso em 11 de setembro de 2023

HARVEY, D. **A Brief History of Neoliberalism**. Editora da Universidade de Oxford: Nova Iorque, 2005.

HAESBAERT, R. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. Revista Geographia: Rio de Janeiro, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - 2019**. Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Região de Influência das Cidades - 2018**. Rio de Janeiro: 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2008**. Brasília: MEC, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2010**. Brasília: MEC, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2012**. Brasília: MEC, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2014**. Brasília: MEC, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2016**. Brasília: MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2018**. Brasília: MEC, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar - 2020**. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Índice de Vulnerabilidade Social**. Brasília: IPEA, 2015.

ISRAEL, C. B.; MAIA, C.; KRAMER, H.; ABAD, J.; FIRMINO, R. **Reconhecimento Facial nas Escolas Públicas do Paraná**. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LAVAL, C. **A Escola não é uma Empresa**. Boitempo: São Paulo - SP, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dicionário de Indicadores Educacionais**. Brasília: MEC, 2004.

OLIVEIRA, D. A. **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação**. Revista Educação & Sociologia: Campinas - SP, 2015.

OLIVEIRA, João Victor Pavesi de. **Geografia, escola e política educacional: um estudo do Programa Ensino Integral (PEI) (2011-2019) na cidade de São Paulo**. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.8.2020.tde-25022021-120246. Acesso em: 2024-10-28.

PARANÁ. Lei 20.771, 12 de novembro de 2021. **Cria a Gratificação Especial pelo Serviço do Inativo dos Integrantes do Colégio Cívico-Militar, e altera dispositivos das Leis nº 17.169, de 24 de maio de 2012, nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, e nº 20.338, de 6 de outubro de 2020**. Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, 12 nov. 2021. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=255422&codItemAto=1604881#1604881>>. Acesso em 11 de abril de 2024.

PARANÁ. Lei nº 20.338, 06 de outubro de 2020. **Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências**. Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, 07 out. 2020. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=39004&codItemAto=1497267#1610457>>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

PARANÁ. Edital SESP/SEED n.º 001, 2020. **Processo Seletivo para Preenchimento de Vagas para o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV)-Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná.** Disponível em:

<[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-12/edital\\_cmeiv\\_alterado\\_pelo\\_edital0022020\\_sesp\\_seed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-12/edital_cmeiv_alterado_pelo_edital0022020_sesp_seed.pdf)>. Acesso em 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Edital de Credenciamento n.º 02, 2022. **Credenciamento para Prestação de Serviço de Assistência Gerencial das Unidades Escolares do Sistema Educacional do Estado do Paraná - Projeto Parceiro da Escola.** Disponível em:

<[https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos\\_restritos/files/documento/2022-10/edital\\_credenciamento\\_02-2022-preduc.pdf](https://www.paranaeducacao.pr.gov.br/sites/parana-educacao/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/edital_credenciamento_02-2022-preduc.pdf)>. Acesso em 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Edital GS/SEED n.º 46, 2020b. **Processo de Credenciamento para Designação de Diretores-Gerais para atender ao Programa Colégios Cívico-Militares nas Instituições de Ensino do Estado do Paraná.** Disponível em:

<[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-10/edital\\_462020\\_gsseed\\_ccmpr.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-10/edital_462020_gsseed_ccmpr.pdf)>. Acesso em 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Edital GS/SEED n.º 59, 2020c. **Altera o Edital n.º 48/2020 – GS/SEED, que trata do Processo de Credenciamento para a designação de diretores das instituições de ensino que ofertam Educação em Tempo Integral.** Disponível em:

<[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-11/edital\\_592020\\_gsseed\\_altera\\_edital\\_482020gsseed\\_eti.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/edital_592020_gsseed_altera_edital_482020gsseed_eti.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Edital SESP/SEED n.º 001, 2020d. **Processo Seletivo para Preenchimento de Vagas para o Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV)-Programa de Colégios Cívico-Militares do Paraná.** Disponível em:

<[https://www.pmpr.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2023-02/edital\\_001-2020\\_-\\_ccm\\_-\\_processo\\_seletivo\\_-\\_compilado.pdf](https://www.pmpr.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2023-02/edital_001-2020_-_ccm_-_processo_seletivo_-_compilado.pdf)>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Lei n.º 21.648, 25 de setembro de 2023a. **Dispõe sobre a designação de diretores das instituições de ensino da rede de educação básica do Estado do Paraná por meio dos processos de habilitação e seleção.** Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, 25 set. 2023. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=306281&indice=1&totalRegistros=4&dt=10.3.2024.20.25.23.729>>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

PARANÁ. Lei n.º 20.338, 06 de outubro de 2020. **Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências.** Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, 07 out. 2020. Disponível em:

<<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=39004&codItemAto=1497267#1610457>>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

PARANÁ. Lei nº 21.327, 20 de dezembro de 2022b. **Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, altera dispositivos da Lei nº 19.130, de 25 de setembro de 2017, revoga parcialmente a Lei nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, e dá outras providências.** Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, 20 dez. 2022. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=78623&codItemAto=1768090#1768090>>. Acesso em: 11 de setembro de 2023.

PARANÁ. Gestão de Materiais e Serviços. **Consulta de Editais.** FUNDEPAR - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Educacional. Disponível em: <https://www.gms.pr.gov.br/gms/consultaPublicaEdital.do?action=iniciarProcesso>. Acesso em: 04 ago. 2024.

POSEY-MADDOX, L., KIMELBERG, S. M., CUCCHIARA, M. **Gentrification goes to school: a three-city examination of middle-class investment in urban public schools.** American Sociological Association, 2012.

POSEY-MADDOX, L., KIMELBERG, S. M., CUCCHIARA, M. **Middle-Class Parents and Urban Public Schools: Current Research and Future Directions.** Sociology Compass, 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU, UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador e protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino.** Secretaria Municipal de Educação: Foz do Iguaçu - PR, 2020.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder.** Editora Ática: São Paulo, 1993.

RIGOL, Sergi Martinez i. **A Gentrification: conceito e método** (p. 98-121). In: CARLOS, Ana Fani Alessandri Carlos; CARRERAS, Carles (orgs). Urbanização e Mundialização - estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2010. ISBN: 9788572442930.

SANTOS, C. A. **"Sentido, descansar, em forma": escola-quartel e a formação para a barbárie.** Campinas: revista Educação e Sociologia, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Autores Associados: Campinas, 2021, [1983].

SANTOS, M. **A Urbanização Brasileira.** EDUSP: São Paulo - SP, 2020 [1993].

SANTOS, M. **Por uma outra Globalização.** Record: Rio de Janeiro - RJ, 2001.

SANTOS, M. **METAMORFOSES DO ESPAÇO HABITADO: fundamentos Teórico e metodológico da geografia.** Hucitec. São Paulo 1988. ISBN 85-271-0068-1

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço.** EDUSP: São Paulo - SP, 2006 [1996].

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo.** EDUSP: São Paulo - SP, 2013 [1994].

SOUZA, M. L. **Mudar a Cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos.** Bertrand Brasil: Rio de Janeiro - RJ, 2010.

SMITH, N. **Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space.** Editora da Universidade de Geórgia: Geórgia, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Boletim Censo Escolar**. Ensino em tempo integral na Rede Pública Paraná 2010 a 2013. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em:

[http://s.busca.pr.gov.br/search?q=cache:EFpE7wc\\_QYMJ:www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed3.pdf+tempo+integral+2020&client=educacao\\_frontend&output=xml\\_no\\_dtd&proxystylesheet=educacao\\_frontend&ie=UTF-8&site=educacao\\_collection&access=p&oe=UTF-8](http://s.busca.pr.gov.br/search?q=cache:EFpE7wc_QYMJ:www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed3.pdf+tempo+integral+2020&client=educacao_frontend&output=xml_no_dtd&proxystylesheet=educacao_frontend&ie=UTF-8&site=educacao_collection&access=p&oe=UTF-8). Acesso em: 04 ago. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2440/2021, de 31 de Maio de 2021**. Cessa as atividades escolares relativas ao Ensino Fundamental – Fase II e o Ensino Médio, presencial, na modalidade EJA, no Colégio Estadual Cívico-Militar Tancredo de Almeida Neves, do Município e NRE de Foz do Iguaçu. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=249676&indice=1&totalRegistros=897&dt=24.8.2023.22.7.59.104>. Acesso em: 4 ago. 202

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2024a. **Manual dos Colégios Cívico-Militares - 2024**. Curitiba: SEED, 2024. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-03/manual\\_colegios\\_civico\\_militares\\_4edicao.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-03/manual_colegios_civico_militares_4edicao.pdf)>. Acesso em: 13 de abril de 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2005.