

**OCUPAÇÃO IDEOLÓGICA DE ESCOLAS PARANAENSES: A
ATUAÇÃO GOVERNAMENTAL PARA O CONFORMISMO**

**IDEOLOGICAL OCCUPATION OF PARANÁ SCHOOLS:
GOVERNMENT ACTION TOWARDS CONFORMISM**

**OCUPACIÓN IDEOLÓGICA DE LAS ESCUELAS PARANAENSES: LA
ACTUACIÓN GUBERNAMENTAL PARA EL CONFORMISMO**

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin¹
Simone de Fátima Flach²

Resumo

A partir do materialismo histórico e dialético, especialmente fundamentado em escritos do pensador italiano Antonio Gramsci, o texto aqui apresentado sistematiza os resultados de pesquisa de natureza bibliográfica e documental, com o objetivo analisar criticamente a atuação do governo do Estado do Paraná para estabelecer o conformismo nas escolas ocupadas em 2016, por meio de Programas que visam o controle de corpos e mentes dos estudantes da classe trabalhadora. Para tanto, são apresentadas relações entre o conformismo e a manipulação ideológica expressas em políticas de militarização e privatização de escolas e como estas colaboram para a dominação e o conformismo de estudantes. Por fim, conclui que o governo paranaense se alinha a um projeto de mundo que atende os interesses dos detentores da hegemonia econômica, política e cultural, e, conseqüentemente, para a manutenção de uma sociedade injusta e desigual.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação paranaense; Conformismo; Militarização de Escolas; Programa Parceiro da Escola.

Abstract

Based on historical and dialectical materialism, particularly grounded in the writings of the Italian thinker Antonio Gramsci, this text systematizes the results of bibliographic and documentary research with the aim of critically analyzing the actions of the government of the State of Paraná to establish conformism in the schools occupied in 2016, through programs aimed at controlling the bodies and minds of working-class students. To this end, the text presents the relationship between conformism and ideological manipulation as expressed in policies of school militarization and privatization, and how these contribute to the domination and conformism of students. Finally, it concludes that the government of Paraná aligns itself with a worldview that serves the interests of those who hold economic, political, and cultural hegemony, and, consequently, contributes to the maintenance of an unjust and unequal society.

Keywords: Educational Policy; Education in Paraná; Conformism; School Militarization; School Partnership Program.

Resumen

A partir del materialismo histórico y dialéctico, especialmente fundamentado en los escritos del pensador italiano Antonio Gramsci, el texto aquí presentado sistematiza los resultados de una investigación de carácter bibliográfico y documental, con el objetivo de analizar críticamente la actuación del gobierno del Estado de Paraná para establecer el conformismo en las escuelas ocupadas en 2016, a través de programas que buscan el

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora (UEPG). QPM da Rede Pública do Estado do Paraná. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0564-8290>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4588203608522474> . E-mail: audiboutin@hotmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq – PQ2. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9445-0111>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0412260083540737>. E-mail: eflach@uol.com.br

control de los cuerpos y las mentes de los estudiantes de la clase trabajadora. Para ello, se presentan las relaciones entre el conformismo y la manipulación ideológica expresadas en políticas de militarización y privatización de las escuelas, y cómo estas contribuyen a la dominación y al conformismo de los estudiantes. Finalmente, se concluye que el gobierno paranaense se alinea con un proyecto de mundo que atiende a los intereses de quienes detentan la hegemonía económica, política y cultural, y que, en consecuencia, contribuye al mantenimiento de una sociedad injusta y desigual.

Palabras clave: Política Educativa; Educación en Paraná; Conformismo; Militarización de Escuelas; Programa Socio de la Escuela.

Introdução

O domínio social burguês não ocorre sem a aceitação passiva das normas, valores e interesses que camuflam as desigualdades e alimentam o conformismo que mantém as relações de poder na sociedade. Para Gramsci (2014) a manutenção dessa relação auxilia a hegemonia dominante, bloqueando as possibilidades de organização política dos trabalhadores para a emancipação das relações sociais, políticas e econômicas.

Na dominação econômica, política e cultural, o senso comum “é um terrível navio negreiro de espíritos” (Gramsci, 2004, p. 77), pois aprisiona o pensamento crítico no sistema opressor capitalista, distorce a realidade e controla corpos e mentes. Ao assumir a função política e educativa, o Estado auxilia na perpetuação da hegemonia dominante, uma vez que concentra em torno de si, os interesses que mantém o “conformismo social” e, com isso, subordina a massa de explorados “ao contínuo desenvolvimento do aparelho econômico e de produção” (Gramsci, 2016, p. 23), promovendo a desmobilização política e a naturalização da exploração da força de trabalho humana.

A educação é uma prática social que condensa os interesses econômicos e políticos de determinada conjuntura histórica, formando a força de trabalho que dá sustentação ao modo de produção hegemônico. Além de formar, reformar, formatar e deformar a força de trabalho, a educação possui papel importante na empreitada de manutenção e reprodução da sociabilidade capitalista.

Os modos de pensar e agir que sustentam a hegemonia dominante encontram respaldo nas políticas e programas educacionais, materiais didáticos, métodos e estratégias de ensino. Ao menor sinal de questionamento da hegemonia, o Estado coloca em ação um conjunto de estratégias que reprimem o pensamento crítico e aprisionam a possibilidade da construção de uma sociedade livre e emancipada.

As ocupações de 2016 podem ser interpretadas como um movimento que condensou as forças sociais em disputa, reunindo concepções e projetos de mundo que buscavam, tanto a

transformação como a manutenção da hegemonia. Iniciadas no Estado do Paraná, onde alcançaram maior amplitude e repercussão nacional, essas mobilizações foram organizadas de forma autônoma por estudantes do ensino médio e técnico que buscavam barrar a Medida Provisória nº 746/2016 cujo objetivo era reformar o ensino médio brasileiro. Os jovens mobilizados, também se posicionaram contra a Proposta de Emenda Constitucional nº 95 (anteriormente PEC 241) que visava a contenção de investimentos públicos por duas décadas com impactos diretos sobre a educação. Paralelamente às pautas de alcance nacional, as mobilizações estudantis incorporaram reivindicações de caráter local, expressando demandas concretas das comunidades escolares, tais como a realização de reformas estruturais nos prédios escolares, o fornecimento regular e de qualidade da merenda escolar, a disponibilização de materiais didáticos adequados, a ampliação da transparência na gestão dos recursos públicos destinados à educação e a efetiva participação estudantil nos processos decisórios no interior das escolas.

Naquele momento histórico, o engajamento político dos estudantes paranaenses colocou em evidência a consciência social dos jovens e o anseio por uma educação efetivamente pública e de qualidade. Em face desse processo de conscientização política, o governo estadual, que atualmente é representado por Ratinho JR do Partido Social Democrático (PSB) vem implementando um conjunto de estratégias que visam o cerceamento do pensamento crítico, desmobilização e apaziguamento dos estudantes, buscando formá-los para a passividade e o conformismo.

Na esteira dessa reflexão situamos, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e o Programa Parceiro da Escola, ambos implementados no Estado do Paraná, especialmente em escolas ocupadas em 2016. Pensamos que a escolha dessas instituições para compor esses programas não ocorreu ao acaso, mas foi pensada e articulada para manchar o legado de organização política presente em cada uma das instituições que, em um passado recente, foram palcos das mobilizações estudantis.

O texto aqui apresentado organiza os resultados de investigação de caráter bibliográfico e documental, tendo como objetivo analisar criticamente a atuação do governo do Estado do Paraná para estabelecer o conformismo nas escolas ocupadas em 2016. Para isso, parte-se de uma contextualização das ocupações escolares, estabelecendo-se, em seguida, conexões entre o conformismo e a manipulação ideológicas presente nas políticas

educacionais. Discute-se, ainda a lógica da dominação por meio do consenso, com foco na conformação do “estudante-massa”.

Por fim, destacamos que as políticas e programas educacionais implementados, especialmente no Estado do Paraná, no contexto pós-ocupações, mostrando que o projeto das classes dominantes possui ampla relação com a formação do “estudante massa” e conformação do “estudante coletivo”. Nesse sentido, o aumento da massa estudantil passiva e conformada com o domínio daqueles que buscam controlar a força de trabalho e a mente das classes subalternizadas é um projeto que se oculta sob as linhas dos objetivos do PECIM e do Parceiro da Escola.

O despertar da consciência política nas ocupações de 2016

O desemprego em massa, recessões econômicas, queda da produção e instabilidade social, são manifestações das crises que de tempos em tempos afetam o modo de produção capitalista. De acordo com Harvey (2016, p. 09), as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo”, pois é no “desenrolar das crises que as instabilidades capitalistas são confrontadas, remodeladas e reformuladas para criar uma nova versão daquilo em que consiste o capitalismo”.

Longe de sinalizarem o esgotamento definitivo do capitalismo, as crises funcionam como processos de reinvenção e reconfiguração do modo de produção hegemônico (Mészáros, 2008). É no desenrolar das crises que novos paradigmas de exploração, dominação ideológica e acumulação privada de capital são colocados a prova. Na busca pela restauração da lucratividade, as crises não apenas redefinem as estruturas produtivas e econômicas, mas também, na busca pelo consenso em relação às medidas restritivas adotadas, que tendencialmente abreviam os direitos sociais e a autonomia das instituições públicas, alteram valores culturais da sociedade (Harvey, 2016).

Para Harvey (2016), as crises não afetam somente a paisagem física ou econômica da sociedade, mas o modo como os sujeitos pensam, agem e se relacionam como o mundo, pois:

[...] o que há de tão notável nas crises não é tanto a ampla reconfiguração da paisagem física, mas as mudanças drásticas no modo de pensar e entender, nas instituições e ideologias dominantes, nos processos, alianças e subjetividades políticas, nas tecnologias e formas organizacionais, nas relações sociais, nos costumes e nas preferências culturais que permeiam a vida cotidiana. As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele. E nós, como participante e habitantes inquietos desse mundo que vem

surgindo, temos que nos adaptar, por coerção ou por consentimento, a um novo estado de coisas, ao mesmo tempo que, por meio de nossas ações e do modo como pensamos e nos comportamos, damos nossa pequena contribuição às complicações desse mundo (Harvey, 2016, p. 9-10).

As relações políticas adotadas para salvaguardar a lucratividade do capital nos momentos de crises remodelam a percepção da classe trabalhadora sobre a sociedade. A formação de uma subjetividade para a adaptação e expansão de ideologias alinhadas aos interesses do capital é construída de forma voluntária ou involuntária, por meio da contribuição de instituições da sociedade civil, como a igreja, escolas, universidades, partidos políticos, entre outros.

Nesse contexto, para compreender as ocupações de escolas públicas ocorridas em outubro de 2016, é importante situá-las historicamente, considerando a conjuntura de crises do capital, especialmente a crise ocorrida pós 2008 no setor imobiliário, conhecida como crise do *subprime*, iniciada nos Estados Unidos, que se dissipou para outras partes do mundo, gerando instabilidade no sistema financeiro global. No Brasil, seus impactos foram observados na queda das exportações, desvalorização da moeda, restrição de créditos e consequentemente na redução do consumo e dos investimentos (Busnardo, 2012).

Entre 2014 e 2016, o Brasil novamente foi afetado por uma crise econômica marcada pela recessão e queda do Produto Interno Bruto – (PIB), aumento da inflação, déficit fiscal, desemprego. Além disso, esse momento histórico foi também marcado por uma crise política, evidenciada por intensos escândalos de corrupção e pedaladas fiscais, que justificaram um conturbado processo de *impeachment*, que culminou em um golpe orquestrado pela mídia, parlamento e poder judiciário, cuja consequência foi a deposição da presidenta da República Dilma Roussef do Partido dos Trabalhadores (PT).

Dentro desse panorama, ao assumir a presidência da República Michel Temer, então filiado ao Partido do Movimento Democrático (PMDB), implementou um conjunto de medidas alinhadas à lógica neoliberal, caracterizadas pela contenção de gastos públicos, flexibilização das políticas educacionais e desvalorização do funcionalismo público. Tais iniciativas foram justificadas com base no discurso de responsabilidade fiscal e na suposta necessidade de garantir a estabilidade econômica no país.

Nesse sentido, podemos considerar que as ocupações estudantis de 2016 são reações a um contexto político e econômico, marcado por uma crise de hegemonia do Governo Federal,

acompanhada pela abreviação dos direitos socialmente conquistados pela classe trabalhadora. Groppo *et al* (2017) apresentam um panorama do contexto acima apresentado:

Em 22 de setembro de 2016, o governo federal decretou a Medida Provisória nº 746/2016 (MP746), a qual altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que, por sua vez, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Quase imediatamente, escolas públicas de ensino médio começaram a ser ocupadas no Paraná, especificamente em protesto contra a MP746. Em outubro do mesmo ano, o governo Temer enviou a Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016 (PEC241) ao Congresso Nacional, a qual altera as Disposições Constitucionais Transitórias, instituindo um novo Regime Fiscal à nação, “congelando”, por 20 anos, os gastos públicos com políticas sociais, como a educação, a saúde e a assistência. Aprovada no mesmo mês de outubro em regime de urgência pela Câmara dos Deputados, a PEC foi encaminhada ao Senado e recebeu novo número: PEC55 (Groppo, 2017, p. 142).

Nesse contexto de retrocessos políticos e sociais, caracterizado por uma ruptura democrática, a educação passou a ser concebida pelo Governo Federal como uma área estratégica para a implementação de políticas orientadas à contenção de direitos sociais e à reconfiguração das funções do Estado na oferta de serviços públicos. Com esse direcionamento, foi editada a Medida Provisória nº 746/2016, que propunha uma ampla reforma no ensino médio brasileiro, orientada pela lógica da flexibilização curricular e do atendimento às demandas do mercado.

A Medida Provisória (MP) nº 746/2016 originou a Lei nº 13.415/2017. Entre as principais mudanças instituídas pela lei, destaca-se a flexibilização curricular em um núcleo comum a ser definido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e cinco itinerários formativos (I- linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional), a possibilidade de realização de parcerias com o segmento privado e contratação de profissionais sem formação específica na área, definidos como profissionais de “notório saber”, para ministrar aulas (Brasil, 2017).

A reforma foi apresentada por meio da MP de forma apressada, sem diálogo com educadores, alunos e movimentos sociais. A urgência na condução dessa política não foi bem-vista pelos estudantes. De acordo com Martins (2018, p. 157) os “jovens reclamaram que não foram ouvidos em relação à proposta, que era impositiva, carecendo de um amplo debate na sociedade, incluindo especialmente aqueles que seriam os mais atingidos: estudantes,

professores e pais”. Além disso, os estudantes também questionaram a falta de transparência com os gastos públicos, a precariedade da educação e das escolas públicas, a falta de investimentos na educação e reivindicaram a ampliação da participação de alunos na escolha de gestores escolares e a ampliação da autonomia para os grêmios estudantis.

O levante estudantil³ de 2016 se fez presente em 1.197 (UBES, 2016) instituições públicas de ensino, nas quais, os estudantes expuseram as suas demandas para a educação e denunciaram a precariedade das escolas e do ensino público em diferentes realidades do país, mostrando a força política da juventude organizada. Por isso, Gohn (2017, p. 102) compreende que “[...] as ocupações abrem um novo ciclo de lutas dos estudantes pela educação e demonstram que os jovens desta faixa etária querem participar, têm consciência das condições que vivem nas escolas e de outras que têm direito”.

O Paraná foi o Estado precursor das ocupações e o que concentrou o maior número de instituições públicas de ensino ocupadas. De acordo com o levantamento realizado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), somente no Paraná, foram ocupadas 850 escolas de ensino fundamental, 14 universidades e 03 núcleos regionais de educação. A primeira ocupação ocorreu no dia 03 de outubro, na cidade de São José dos Pinhais/PR, região metropolitana de Curitiba. No dia 05 do mesmo mês, o movimento chegou à capital paranaense resultando na ocupação de duas escolas. A partir dessas ações iniciais, o movimento expandiu-se progressivamente para outras escolas do Estado e, posteriormente, para diferentes regiões do país.

De acordo com Sordi e Moraes (2016, p. 37), as ocupações podem ser interpretadas como “um ato de radicalização no processo de luta” no qual os estudantes se destacaram como sujeitos que possuem uma voz ativa. Na esteira dessa reflexão, Flach & Schlesener (2017, p. 183) afirmam que o movimento contribuiu para a “formação crítica, consciente da realidade, ocorrendo um processo de transformação individual e coletiva, na qual o indivíduo deixa de se ver individualmente para ver-se como parte ativa e operante da coletividade”. Segundo as autoras, essa é a “formação educacional, social e política que pode ser apontada como resultado de todo o processo empreendido pelos estudantes paranaenses e brasileiros” (Flach & Schlesener, 2017, p. 183).

³ A palavra levante aqui usada para se referir ao contexto das ocupações de 2016, indica um movimento que desafia a ordem estabelecida. De acordo com Paes e Pipano (2017), nas ocupações, quando os jovens se "levantam", eles resistem às imposições do Estado, intervindo na lógica do poder do poder dominante.

O aprendizado político é, enquanto um legado das ocupações de 2016, objeto de reflexão de autores como Martins (2018); Groppo *et al* (2017); Flach e Schlesener (2017), Severo e Segundo (2017) entre outros. Nessa lógica, um dos pontos altos das ocupações foi o discurso da estudante Ana Júlia, hoje deputada estadual pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na Assembleia Legislativa do Estado. Em seu pronunciamento, a aluna destacou os aprendizados e experiências adquiridos durante as ocupações, afirmando que “o movimento estudantil nos trouxe mais conhecimento de política e cidadania do que todo o tempo que tivemos sentados e enfileirados em aulas-padrão” (D’Ávila, 2017, p. 34).

Stoiev (2019) entrevistou jovens que participaram das ocupações de 2016 e destaca o “impacto que a Primavera Secundarista significou em termos de formação política e social para uma geração de jovens”. De acordo com o pesquisador a condução do movimento de forma autônoma:

[...] pode ser entendida tanto como uma crítica contundente aos limites da democracia representativa e formalista, de viés liberal, quanto ao quadro de burocratização, institucionalização e de autoritarismo também presentes nos partidos e organizações tradicionais da esquerda brasileira. Assim, as Ocupações de Escola procuraram desenvolver práticas renovadas de resistência, em uma conjuntura bastante hostil à mobilização popular (Stoiev, 2019, p. 135).

Os jovens colocaram em práticas estratégias de resistência que confrontavam o modelo institucionalizado predominante em movimentos sociais e/ou demais entidades organizativas da sociedade civil. A desconstrução da hierarquização de funções, por meio do sistema das comissões de atividades, que eram mistas em relação ao gênero e rotativas, contribuiu para que as ocupações se constituíssem como um movimento desburocratizado, do qual fluíram ideias, estratégias de lutas e lideranças coletivas. A autonomia foi um importante aprendizado político que se construiu na luta, colocando em relevo uma possibilidade concreta de “realização no agora de um outro mundo que se deseja” (Stoiev, 2019, p. 135).

Os jovens mostraram para toda a sociedade que são uma força importante na luta por uma educação e uma sociedade na qual não prevaleça a desigualdade e a opressão. Nessa luta, é essencial combater o conformismo de classe, a passividade e a manipulação ideológica das classes dominantes, cujo objetivo é a formação de um sujeito passivo e adaptado.

As políticas educacionais e a relação entre conformismo e manipulação ideológica

O filósofo italiano Antonio Gramsci, refletiu sobre o conformismo, categoria teórica que possui ampla conexão com a hegemonia de um grupo ou classe social, que ganha expressividade nas ideologias historicamente esculpidas e cimentadas no terreno social (Gramsci, 2014). Para o autor, as ideologias alimentam o conformismo em relação as desigualdades sociais, gerenciam o pensamento e as iniciativas políticas dos subalternos (Gramsci, 2014).

Ao interpretar a categoria hegemonia, a luz do pensamento gramsciano, Fontana (2003, p. 114) destaca que a “supremacia de um grupo ou classe sobre outras classes ou grupos” depende da formação de uma subjetividade que produza o consenso necessário para a manutenção da sociedade de classes. Desse modo, a hegemonia não envolve necessariamente o uso da violência ou coerção, mas um controle que se materializa na sociedade civil como:

[...] ‘domínio’ e como ‘direção intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a liquidar ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a conquista do poder), depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também ‘dirigente’ [...] (Gramsci, 2015, p. 62).

As ideias, normas e valores que dão legitimidade para os projetos de mundo da classe dominante, compõe os ingredientes essenciais para a produção do conformismo. A cultura é um componente essencial nesse processo, pois estabelece conexão entre os interesses particulares da burguesia e os interesses coletivos dos grupos ou classes socialmente exploradas pelo capital. Gramsci (2014, p. 67) alerta que a cultura ganha sustentação na família, religião, mídia, partido político, entre outras esferas que interagem entre si, moldando os “modos de pensar e agir” das pessoas.

Na esteira dessa reflexão, Vieira (1999) compreende que:

A cultura é composta de múltiplas ambiências: a família, a região, a língua, a classe social, a religião, a escola, o trabalho, enfim, na expressão de Gramsci, as diversas sociedades que produzem os horizontes culturais de formação do indivíduo em sociedade. A cultura de uma época é o resultado do embate e da interação das concepções de mundo, das experiências e das práticas sociais que perpassam essas diferentes ambivalências culturais. As diferentes posições ocupadas na estrutura econômica da sociedade determinam relacionamentos diferentes dos homens com a cultura, com a sociedade, com a natureza, contudo, a ação dessa variável importante deve ser compreendida no interior do processo mais complexo de afirmação de um determinado modo de vida (Vieira, 1999, p. 62).

A formação cultural, portanto, é um processo amplo que não ocorre de forma isolada da luta de classes. Ao contrário, a cultura acompanha o movimento dialético da sociedade e se constrói nas interações (entre a economia, política) de uma determinada época histórica, esculpindo as concepções de mundo que visam tanto a conservação como a transformação das relações sociais de produção.

É importante lembrar que as concepções culturais, hegemônicas correspondem às visões de mundo da classe dominante, pois:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? (Gramsci, 2014, p. 94).

No contexto de dominação (econômica, política e ideológica), a questão primordial é identificar a natureza das ideologias, buscando compreender se elas estão a serviço da dominação hegemônica ou da emancipação crítica. De acordo com Gramsci (2014, p. 113) a cultura e a ideologia desempenham um papel fundamental formação do pensamento do “homem massa” e do “homem coletivo”. O “homem massa” caracteriza-se por não construir sua própria “concepção do mundo”, incorporando de forma passiva as concepções impostas pelo mundo externo. Trata-se, portanto, de um ser humano conformista que adota as visões de mundo, oriundas da religião, da mídia e da política (Zen & Mello, 2022, p. 73).

O “homem massa” não questiona ou reflete de forma crítica sobre as desigualdades sociais com que se defronta em seu cotidiano, ou seja, ele age e pensa de acordo com a hegemonia vigente. Debrun (2001, p. 161) argumenta que o “homem massa” pertence a uma massa, que “[...] em qualquer classe, em qualquer grupo, de modo geral é constituída por todos quanto vivem mergulhados no senso comum”. Portanto, “[...] o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, a qual, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma” (Gramsci, 2014, p. 103).

Já o “homem-coletivo”, em oposição ao homem massa, percebe que está inserido em um contexto econômico, político e ideológico que é orientado pelos interesses dominantes. Ele “cria sua própria concepção do mundo a partir do ambiente social e cultural em que vive, portanto, é capaz de pensar e não de ser pensado pelo sistema, pela religião, pela mídia, etc”

(Zen & Mello, 2022, p. 73). Desse modo, o pensamento crítico e a capacidade de pensar criticamente são ferramentas para questionar a hegemonia dominante, as desigualdades sociais vivenciadas, a exploração da mão de obra e a acumulação privada de capital, inspirando a participação política e engajada em um movimento de ampla transformação social.

Na relação “homem massa” e “homem coletivo” a hegemonia desempenha um importante papel na “supremacia de um grupo ou classe sobre outras classes ou grupos” (Fontana, 2003, p. 114), pois molda o consenso cultural e ideológico, gestando o “devir histórico” (Gramsci, 2014, p. 134), ou seja, os destinos de uma época e as relações de hegemonia que conduzem as iniciativas dominante e subalternas.

Gramsci (2014) destaca a potencialidade humana de transformar as relações sociais de produção (p. 134) questionando: “que o homem pode se tornar?”. Com essa questão Gramsci (2014) busca mostrar que o homem não é um ser inacabado, pois está em constante transformação e, sendo assim, possui a capacidade de, com suas ações, emancipar-se dos aparatos hegemônicos de opressão e lutar por uma sociedade humana e emancipada. A partir dessas reflexões, Gramsci (2014) acentua que uma visão de mundo coerente e unitária é formada na capacidade de organizar a crítica, contudo, ressalta que é necessário criticar a nossa “concepção de mundo”, evoluindo para uma visão que questione as visões e modos de ver a realidades consolidadas socialmente como verdadeiras, pois:

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica e a consciência daquilo que e realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica (Gramsci, 2014, p. 94).

A proposta de Gramsci (2014) contempla a criação de uma concepção de mundo coletiva e crítica, que sirva como instrumento para romper com a ideologia hegemônica e possibilite a elevação do pensamento a uma concepção de mundo superior. Nesse sentido, a elaboração de uma nova concepção de mundo está intrinsecamente vinculada a uma reflexão ampla e aprofundada sobre os elementos culturais, políticos e ideológicos, que moldam nossas identidades, práticas e formas de pensamento.

Na relação dialética entre “homem massa” e “homem coletivo”, a formação do pensamento crítico e desafiador das concepções que orientam as relações sociais, sofre a iniciativa da classe dominante (Gramsci, 2014). Portanto, há um projeto de dominação pelo consenso que objetiva frear a formação do pensamento crítico e a iniciativa política de grupos ou classes subalternizadas.

No âmbito desse projeto de dominação, Gramsci (2016) enfatiza que o Estado, entendido como “sociedade civil + sociedade política” exerce um papel educativo na construção do consenso, pois visa assegurar a hegemonia da classe dominante. Nesse sentido, Flach e Schlesener (2007, p. 31) ressaltam que tal processo resulta na “aceitação de determinadas ações políticas realizadas pelo Estado”.

Para Dozza (2016), torna-se importante:

Captar os aspectos contraditórios das políticas públicas, em especial para a educação, supõe o entendimento de que as demandas dos grupos sociais, inseridas no texto das leis esbarram, em última instância, no papel inerente ao Estado, no modo de produção capitalista, com sua histórica função de garantir a acumulação do capital. Por este motivo as dificuldades não só de implementação, mas de continuidade das legislações educacionais, uma vez que, em momentos de crise, prevalece o atendimento às determinações econômicas. Isto se evidencia claramente na atual fase política do país (Dozza, 2016, p. 159).

No contexto analisado, as políticas educacionais devem ser compreendidas como expressões históricas condicionadas pelas contradições materiais da sociedade que refletem as disputas entre as classes sociais e os seus projetos de hegemonia. Longe de serem neutras, essas políticas estão impregnadas de valores, concepções de mundo e objetivos políticos que visam à preservação da estrutura social vigente.

Cury (2000) pontua que na sociabilidade capitalista e educação atua como um mecanismo que atende prioritariamente aos interesses das classes dominantes, auxiliando na manutenção da sua posição de poder:

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação da produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantun satis* de consenso obtido. Por isso, a hegemonia na sua relação com a educação ganha papel relevante, já que se trata de uma

direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais, através das agências ditas privadas da sociedade civil (Cury, 2000, p. 53-54).

A educação torna-se uma prática estratégica na consolidação da hegemonia, pois, é moldada por relações de classe e ao mesmo tempo, as relações de classe são reproduzidas e retroalimentadas por meio da educação (Cury, 2000). Ao reproduzir as concepções de mundo da classe dominante, formar e qualificar a mão de obra assalariada e apaziguar a luta de classes, estabelecer o consenso e o conformismo social, a educação auxilia na manutenção e no funcionamento da sociedade capitalista.

Dessa forma, as diretrizes que compõem as políticas educacionais são formuladas em consonância com a correlação de forças de cada período histórico. Ao moldarem as práticas educativas e influenciarem diretamente na construção do consenso passivo, essas políticas operam como instrumentos fundamentais de reprodução da ideologia dominante, formando o “estudante massa” e inibindo o desenvolvimento do “estudante coletivo”.

Assim como o “homem massa” (Gramsci, 2014) o “estudante massa” possui uma consciência de classe limitada, que se distancia da sua classe social, não questiona, seu pensamento é alinhado com a hegemonia dominante, é passivo e não se organiza politicamente. O “estudante massa” é delineado, esculpido e reproduzido nas políticas educacionais, especialmente nas políticas educacionais paranaenses, visto que esse Estado, em 2016 foi o epicentro de uma das maiores iniciativas organizativas estudantis em oposição às reformas educacionais lançadas pelo Estado.

Ao abordar sobre o “estudante massa”, não podemos deixar de mencionar o “estudante coletivo”, ou seja, aquele que sente o peso da opressão de classe, questiona e reflete sobre a interferência da ideologia dominante nas relações sociais, políticas e econômicas, especialmente na educação. Esse estudante se organiza e luta por uma educação efetivamente pública, democrática e de qualidade, buscando um ensino questionador, que supere o senso comum “escravizador de espíritos” (Gramsci, 2014) nas políticas educacionais.

O “estudante massa” representa a reprodução da hegemonia vigente, ajustando-se às estruturas do sistema opressor capitalista e, conseqüentemente, incorporando de forma passiva a ordem social dominante. Trata-se de um jovem conformado, politicamente inerte e alheio às práticas de contestação. Tanto o “estudante massa” quanto o “estudante coletivo” são alvos das políticas educacionais, as quais operam com o objetivo de manter o primeiro em estado da

submissão e conformismo, ao passo que buscam desmobilizar o segundo por meio da valorização da obediência, do respeito às regras e da aceitação das hierarquias como princípios centrais na formação humana.

Alinhado à essa ótica, Mészáros (2008) situa a educação como uma prática social impregnada por intencionalidades políticas, uma vez que reflete as contradições sociais do modo de produção capitalista assume um papel fundamental no processo de reprodução das ideologias que alimentam a posição de classe da burguesia e atua como instrumento de conformação e adequação da massa de explorados ao sistema opressor dominante.

As políticas educacionais em voga revelam em seu âmago o compromisso com a concentração privada de capital, ampliando as desigualdades entre aqueles que comandam e aqueles que obedecem, pois conforme destaca Cury (2000, p. 60) “o capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação a classe subalterna”, o que ele “recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia, pois o saber escolar ofertado é envolto” por “uma direção, o saber responde a interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne produtivo sem pôr em risco a organização social do trabalho”.

Assim, como estratégia para a manutenção da dita “estabilidade social” e a contenção de questionamentos que possam colocar em risco a hegemonia, consolida-se um projeto de dominação pela educação, fundamentado no consenso e na formação de seres humanos produtivos, eficientes e adaptáveis à lógica mercantil, ou seja, de pessoas cujo pensamento e força de trabalho são massificados.

Na sequência abordamos sobre as estratégias presentes nas políticas educacionais paranaenses para a formação do “estudante massa”.

A dominação pelo consenso e a formação do “estudante massa”: a militarização da educação e o programa parceiro da escola

Stoiev (2019, p. 101) destaca que o “peso gigantesco da participação de estudantes paranaenses na Primavera Secundarista deu ao movimento um aspecto bastante desproporcional”, pois se compararmos o número de escolas ocupadas no Paraná com outros Estados, é possível verificar que aqui, a mobilização dos estudantes ocorreu de forma mais intensificada. Para o autor, esse fato serviu de justificativa para que na ocasião, o Governo

Federal argumentasse que se tratava de um “problema” “regionalizado” e, sendo assim, “deveria ser revolvido exclusivamente pelo governo paranaense” (Stoiev, 2019, p. 101).

Sob a condução de Beto Richa do Partido Social e Democracia Brasileira (PSDB), o governo paranaense buscou colocar em prática um conjunto de iniciativas reativas às ocupações. Essas iniciativas se organizaram em dois contextos governamentais, podendo ser identificadas como medidas de coerção e consenso.

No primeiro, as ações governamentais buscaram punir os estudantes, adotando medidas de coerção. Houve a judicialização das ocupações, de modo a criminalizar o movimento, apontar e identificar culpados e punir os envolvidos por meio de processos administrativos ou judiciais, além de pedidos de reintegração de posse. De acordo com Stoiev (2019) as “ações repressivas se desenvolveram principalmente quando o movimento já apresentava algum desgaste, e quando setores da sociedade civil já tinham conseguido se articular para exigir o fim das ocupações” (p. 135).

No segundo contexto, o Governo paranaense, sob a condução de Ratinho Junior do Partido Social Democrático (PSD) vem organizando em um conjunto de estratégias de dominação pelo consenso que materializadas em políticas ou programas educacionais, cerceiam a formação do pensamento crítico dos estudantes, mantendo compromisso com a reprodução da ordem social, política e econômica vigente. O objetivo, dessas iniciativas é a formação do “estudante massa”, a produção do conformismo e o bloqueio da organização e do ativismo político do “estudante coletivo”.

Do conjunto das estratégias adotadas no segundo contexto, destacamos o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) e o Programa Parceiros da Escola. O primeiro, embora tenha sido instituído nacionalmente pelo Decreto nº 10.004 em 5 de setembro de 2019 no Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) do Partido Liberal (PL), foi adotado de forma mais intensa no Paraná, em relação a outros Estados.

O PECIM, sob a justificativa de combater à exclusão e “às desigualdades de oportunidades e à violência e fomento à formação humana e cívica”, a oferecer “aos jovens a possibilidade de se tornarem protagonistas de suas vidas e cidadãos” (Rabelo, 2021, p. 04). Para tanto, adota um modelo de gestão específico que se caracteriza pela combinação de valores, como a disciplina, hierarquia, respeito e patriotismo.

Desde as suas origens, a proposta de implementação do PECIM, deveria ocorrer em regime de colaboração entre Estados e municípios, sob os critérios de que a escola estivesse

enquadrada na condição de “vulnerabilidade social e com baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)”, fosse “localizada na capital do Estado ou na respectiva região metropolitana”; oferecesse “as etapas Ensino Fundamental II e/ou Médio e, preferencialmente, atenda de 500 a 1000 alunos nos dois turnos” e possuísse “aprovação da comunidade escolar para a implantação do modelo” (Observatório social do PECIM, 2019).

Em 2023, após assumir a presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), anunciou a descontinuidade do PECIM. No entanto, no Paraná o governo de Ratinho JR, não apenas fez a opção por sua continuidade, mas também colocou como meta a ampliação do número de escolas cívico-militares. Assim, o Paraná, assumiu as 12 escolas que estavam sob o comando das forças armadas e comprometeu-se, até o ano de 2024, em ampliar para 400 o número de escolas cívico-militares no Estado.

Com esse objetivo, a Lei nº 20.338/2020, busca materializar o modelo militarizado na educação paranaense, dispondo sobre “gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa” das escolas que contariam “com o apoio dos militares do Corpo de Militares Estaduais Inativos Voluntários (CMEIV) e a participação do corpo docente da instituição de ensino” (SEED, 2024a).

Perseguindo a meta de aumentar a adesão de instituições educacionais paranaenses ao Programa dos Colégios Cívico-Militares, em 2023 o Governo lançou o edital nº 101/2023, disponibilizando uma relação de 128 escolas que realizariam uma Consulta Pública para a inclusão ao programa. Contudo, dessas escolas apenas 83, optaram pela militarização da educação. Diante da recusa da comunidade, o Governo Estadual, de forma apressada, em um intervalo de 21 dias, lançou quatro novos editais (nº 109/2023, nº 110/2023 e nº 112/2023) que incluíam outras escolas para a Consulta Pública, buscando com isso, atingir a meta estipulada para a ampliação das escolas cívicos militares no Estado.

Os editais nº 109/2023, nº 110/2023 e nº 112/2023 trouxeram uma lista de 28 instituições em novos processos de Consulta Pública para a adesão ao PECIM. Nessa nova consulta, 23 instituições acataram ao projeto. Com esse resultado, o Paraná iniciou o ano letivo de 2024 com 312 Colégios Cívico-militares, atendendo 190.144 estudantes (SEED, 2024b).

Esses estudantes são formados tendo como referência valores cívicos e morais, fundamentados no “respeito e à disciplina”, no “cumprimento das normas escolares” e na “atenção aos vínculos estabelecidos, traduzindo-se pelo cuidado com os direitos e os deveres

de todos os integrantes do CCM/PR” (Paraná, 2024, p. 06). Nesse contexto de militarização, a relação pedagógica praticada objetiva desmobilizar a organização política dos estudantes, inibir o desenvolvimento da capacidade de pensar, questionar e confrontar a hegemonia dominante e com isso, formar o “estudante massa”.

Portanto, a formação do “estudante massa” é um projeto social, especialmente no Paraná, onde os jovens iniciaram, de forma autônoma as ocupações de 2016, demonstrando sua força e capacidade organizativa na luta pela qualidade da educação pública. Das 850 escolas que possuíam histórico de luta e organização política no Paraná, ocupadas em 2016, 154 foram transformadas em cívicos militares. Nessas instituições onde antes prevalecia a capacidade de pensar e questionar a hegemonia, hoje prevalece o consenso, o conformismo e a obediência.

O estudante, que outrora era “coletivo”, torna-se alvo de um projeto que busca restringir a sua liberdade de pensamento e expressão, de modo, que suas ideias, se passem a ser apropriadas e moldadas segundo os interesses da classe dominante. Esse processo de privatização do pensamento juvenil limita a autonomia intelectual, inibe a construção do pensamento crítica e manipula as ideias e as ações para a reprodução de um projeto de dominação social sustentado pelas estruturas hegemônicas.

Na esteira do projeto de dominação imposto pelo capital, o Programa Parceiro da Escola, instituído pela Lei nº 22.006/2024, previsto para entrar em vigor em 2025 no Estado do Paraná, busca “otimizar a gestão administrativa e de infraestrutura das escolas através de parcerias com instituições especializadas em gestão educacional” (Seed, 2024c). Flach (2024, p. 11) destaca o caráter de urgência com que PL nº 345/2024 “tramitou na Assembleia Legislativa, sem dar oportunidade ao debate popular sobre a proposta, denota práticas políticas autoritárias”, fragilizando a possibilidade estabelecer uma reflexão ampla e aprofundada sobre o projeto.

Cerca de 200 escolas públicas paranaenses passarão por um processo de votação, no qual a comunidade escolar deverá optar ou não pela adesão ao programa. De acordo com a Seed:

Os colégios considerados elegíveis para receber o Programa Parceiro da Escola foram selecionados por suas necessidades de aprimoramento pedagógico. As instituições parceiras serão escolhidas por meio de um processo licitatório público, garantindo transparência e eficiência. Nas escolas participantes, os professores e funcionários efetivos continuarão em

suas posições, enquanto as demais vagas serão preenchidas pelas instituições parceiras, em regime CLT e com salários equivalentes aos praticados pelo estado (Seed, 2024c).

As instituições que aderirem ao Programa, serão submetidas à lógica do parâmetro de qualidade estabelecido pelo mercado, fragilizando a autonomia e a gestão democrática, garantida através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). De acordo com Flach:

O Programa Parceiro da Escola é apenas uma das ações empreendidas pelo governo do Paraná para reorganizar a educação no estado. Inúmeras ações estão sendo empreendidas pautadas no discurso de alcançar uma educação de melhor qualidade. É claro que a busca por melhor qualidade é um discurso sedutor, visto que não há explicitação sobre qual a concepção de qualidade que fundamenta as propostas governamentais. No entanto, ao vincular a educação paranaense à lógica do mercado, o governo se associa a uma visão de mundo que pretende fortalecer o capitalismo em detrimento da formação ampla dos trabalhadores. É importante destacar que sob lógica, a formação do trabalhador deve ser realizada apenas para o atendimento dos interesses do capital. Para o capital, a participação ampla nos processos decisórios não é uma finalidade, na medida em que se pretende a formação de trabalhadores subservientes, que não questionem a exploração que orienta o modo de vida (Flach, 2024, p. 10).

Além da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, o projeto viabiliza a formação para o mercado, tornando a “escola uma fábrica que produz mercadorias para um mercado ávido de trabalhadores a serem explorados até os ossos” (Flach, 2024, p. 11). A formação para o mercado não está desvinculada de um ensino gerencialista, que conforme, bloqueie a formação do pensamento crítico e apazigue a luta de classe, de modo que o estudante se torne “massa”. O “estudante massa” de hoje é o trabalhador conformado de amanhã.

No Paraná a formação do “estudante massa”, idealizado tanto por meio das escolas militarizadas, como no Parceiros da escola, é um projeto educacional que vem ganhando capilaridade, especialmente nas instituições de ensino que foram ocupadas pelos estudantes secundaristas em 2016, conforme é possível evidenciar nos dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 1: Total de instituições de ensino ocupadas, militarizadas e na lista do programa Parceiro da escola, por Núcleo Regional de Educação (NRE)

Núcleo Regional	Instituições de ensino	Instituições de ensino ocupadas e militarizadas	Instituições de ensino ocupadas e que estão na lista do Parceiro da Escola
Apucarana	62	05	03
Área Metropolitana Norte	111	08	06
Área Metropolitana Sul	136	09	06
Assis Chateaubriand	26	01	01
Campo Mourão	55	06	02
Cascavel	93	03	03
Cianorte	33	01	01
Cornélio Procópio	65	0	0
Curitiba	153	10	16
Dois Vizinhos	32	01	01
Foz do Iguaçu	63	07	04
Francisco Beltrão	87	02	0
Goioerê	31	01	0
Guarapuava	59	03	04
Irati	54	04	02
Ibaiti	31	01	01
Ivaiporã	52	02	0
Jacarezinho	46	03	0
Laranjeiras do Sul	55	02	02
Loanda	27	0	02
Londrina	122	05	04
Maringá	92	05	10
Paranaguá	60	05	03
Paranavaí	44	01	0
Pato Branco	73	07	01
Pitanga	34	01	01
Ponta Grossa	111	07	04
Telêmaco Borba	50	01	0
Toledo	90	05	04
Umuarama	68	0	04
União da Vitória	47	01	0
Wenceslau Brás	29	03	01
Total	2.091	110	86

Fonte: SEED (2024b) <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>

Nota: Dados sistematizados pelas autoras

O Estado do Paraná é composto por 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), que atendem 2.091 instituições de ensino em 399 municípios. Das 850 instituições de ensino ocupadas em 2016, 110 foram transformadas em cívicos militares, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 13%. Além disso, das 200 escolas que integram a lista do Programa Parceiro da Escola, 86 foram ocupadas. Se somarmos, o percentual de escolas ocupadas em 2016, que compõe os dois programas educacionais, chegamos ao número de 196

instituições, o que representa uma fatia de aproximadamente 24% das instituições que foram palco dos protestos estudantis naquela ocasião.

Essas instituições são alvos dos projetos educacionais que buscam desmobilizar os estudantes, nas escolas que possuem histórico de resistência nas ocupações de 2016. Com tais iniciativas, há o apaziguamento da luta de classes, ao mesmo tempo em que há o bloqueio da liberdade de pensar, agir e reagir. Nesse contexto, o “estudante massa” e o “estudante coletivo” constituem a mira do projeto hegemônico da classe dominante, visando aumentar a massa de estudantes que não reagem e são formados no conformismo e no consenso, fragmentando o pensamento crítico e conformando aqueles que ainda resistem as imposições do governo para a educação paranaense.

Nessa lógica não somente a educação torna-se privada, mas também o pensamento e a consciência de mundo.

De forma avassaladora, sem que percebamos, a posse da nossa consciência torna-se dos proprietários dos meios de produção, ou seja, daqueles que detêm o controle e o domínio da força de trabalho dos subalternos. Como estratégia para manter a sua hegemonia, em um amplo e incessante processo de dominação cultural, a classe dominante, busca o consenso e o controle nosso pensamento. E assim, caminhamos para um mundo no qual além da nossa força de trabalho, o nosso pensamento também já não nos pertence.

Algumas considerações

Se por um lado as ocupações de 2016 colocaram em evidência a organização política dos estudantes, mostrando para toda a sociedade a força do “estudante coletivo” no confronto à hegemonia dominante, por outro, reacendeu um alerta nas classes dominantes sobre a urgência de desenvolver estratégias apassivação e conformismo da juventude, buscando formar e moldar o “estudante massa”.

As políticas e programas educacionais implementados especialmente no Estado do Paraná no contexto pós ocupações, mostram que o projeto das classes dominantes era bloquear o pensamento crítico e causar uma fissura na organização e no ativismo político da juventude. Caminham nessa perspectiva, o PECIM e o Parceiro da Escola, implementados no Paraná, enquanto programas que se complementam no objetivo de formação do “estudante massa” e conformação do “estudante coletivo”. O aumento da massa estudantil passiva e conformada com o domínio daqueles que buscam controlar a força de trabalho e a mente das

classes subalternizadas é um projeto que se oculta sob as linhas dos objetivos do PECIM e do Parceiro da Escola, conforme foi possível identificar nas análises apresentadas.

No Estado do Paraná, os referidos projetos foram estrategicamente implementados nas escolas ou colégios onde se desenvolveram as ocupações de 2016. Pensamos que a escolha de tais instituições como alvos do PECIM e do Parceiro da Escola, não ocorreu ao acaso e não foi mera coincidência, ao contrário foi pensada cuidadosamente, idealizada e projetada. Com essas iniciativas, a ocupação ideológica que vem sendo implementada pelo governo paranaense é um projeto de mundo que atende exclusivamente aos interesses daqueles que historicamente vem exercendo hegemonia econômica, política e cultural na sociedade.

Referências

- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Busnardo, F. D. (2012). *Crise do subprime: Como a bolha imobiliária e o mercado financeiro derrubaram a economia americana em 2008, e os reflexos da crise para o Brasil* [Monografia de graduação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Araraquara].
- Cury, J. C. R. (2000). *Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo* (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- D’Ávila, R. A. (2017). As ocupações de escolas como processos de luta pela dignidade. In *Anais do III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina*. Caruaru, PE.
- Debrun, M. (2001). *Gramsci: Filosofia, política e bom senso*. Editora da Unicamp; Centro de Lógica e Epistemologia.
- Dozza, M. J. (2016). Reflexões sobre o Marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 8(2), 153–162.
- Flach, S. de F. (2024). O canto da sereia na política educacional paranaense: o Programa Parceiro da Escola em discussão. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 9, 1–13.
- Flach, S. de F., & Schlesener, A. H. (2017). Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no Paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(1), 165–186.
- Fontana, B. (2003). Hegemonia e nova ordem mundial. In C. N. Coutinho & A. P. Teixeira (Orgs.), *Ler Gramsci, entender a realidade* (pp. 113–125). Civilização Brasileira.
- Gohn, M. G. (2017). *Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade*. Cortez.

- Gramsci, A. (2004). *Escritos políticos* (Vol. 1). Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2014). *Cadernos do cárcere: Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce* (C. Nelson, Ed.). Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2015). *Cadernos do cárcere: Vol. 5. O Risorgimento, notas sobre a história da Itália* (C. Nelson, Ed.). Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2016). *Cadernos do cárcere: Vol. 3. Maquiavel, notas sobre o Estado e a política* (C. Nelson, Ed.). Civilização Brasileira.
- Grosso, L. A., Trevisan, J., Borges L. F., & Benetti A. M. (2017). Ocupação no sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(1), 141–164.
- Harvey, D. (2016). *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Martins, S. A. (2018). O fazer político dos jovens das classes populares: as ocupações estudantis paranaenses. *Revista Pedagógica*, 20 (43), 143–167.
- Mészáros, I. (2008). *Educação para além do capital*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Observatório Social do PECIM. (2019). *Política de informação*. Ministério da Educação. <https://pecim.ibict.br/sobre/>
- Paes, B. T., & Pipano, I. (2017). Escola de luta: cenas políticas e educação. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(1), 3–25.
- Paraná. (2024). *Manual de normas de conduta e atitudes*. http://www.urimozart.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/8/2860/274/arquivos/File/2021/normas_de_conduta_e_atitudes.pdf
- Rabelo, A. (2021). Apresentação. In Brasil, *Diretrizes das escolas cívico-militares*. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf
- SEED/PR – Secretaria da Educação do Estado do Paraná. (2024a). *Colégios Cívicos Militares*. https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares
- SEED/PR – Secretaria da Educação do Estado do Paraná. (2024b). *SEED em números*. <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>
- SEED/PR – Secretaria da Educação do Estado do Paraná. (2024c). *Conheça o Projeto Parceiro da Escola*. <https://www.parana.pr.gov.br/parceiro-da-escola>
- Severo, R. G., & Segundo, M. A. C. S. (2017). Ocupatudos: socialização política entre jovens estudantes nas ocupações no Rio Grande do Sul. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(1), 73–98.
- Sordi, D., & Moraes, S. P. (2016). Os estudantes ainda estão famintos!: Ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (2), 25–43.
- Stoiev, F. (n.d.). *A experiência das ocupações no Paraná: narrativas dos estudantes secundaristas sobre a escola pública* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná].

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas. (2016). *UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações*. <https://www.ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>

Vieira, C. E. (1999). Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 51–66.

Zen, E. T., & Mello, D. C. F. (2022). Filosofia-histórica como ação ético-política na disputa pela nova hegemonia em Gramsci. *Novos Rumos*, 59(2), 63–81.

Recebido: 05/03/2025

Aceito: 26/06/2025

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.