

ISSN eletrônica 2447-4193

rbpae

revista brasileira de política
e administração da educação

v.35 • n.3 • p. 571 - 1057 • setembro/dezembro 2019



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

rbpae

revista brasileira de política
e administração da educação

Editor

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Unilasalle-RJ

Editora Associada

Sabrina Moehlecke - UFRJ

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso (UMinho, Portugal)
Bernardete Angelina Gatti (FCC)
Cândido Alberto Gomes (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
Célio da Cunha (UNB)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Fernando Reimers (Harvard University, EUA)
Inês Aguerondo (Universidad San Andrés, Argentina)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
João Gualberto de Carvalho Meneses (UNICID)
João Ramos Paz Barroso (ULISBOA, Portugal)
Juan Casassus (UMCE, Chile)
Licínio Carlos Viana da Silva Lima (UMinho, Portugal)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)
Nalú Farenzana (UFRGS)
Rinalva Cassiano Silva (UNIMEPE)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Steven J. Klees (University of Maryland, EUA)
Walter Esteves Garcia (Instituto Paulo Freire)

Secretária

Christiane Fagundes Guimarães Pereira - UFG

A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) é uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que visa difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão sobre questões teóricas e práticas de política e administração da educação, particularmente sobre temas pertinentes às políticas públicas e institucionais de educação, planejamento e avaliação educacional, gestão de sistemas de ensino, escolas, universidades e outras instituições de educação e formação cidadã. A RBPAE é publicada desde 1983, sendo distribuída aos sócios da ANPAE, a assinantes individuais e institucionais, a bibliotecas e ao público por meio de vendas avulsas.

Os artigos assinados refletem as opiniões de seus autores e não as da editoria ou do conselho editorial da RBPAE, nem da ANPAE. Os direitos de publicação e tradução do material desta edição são reservados à ANPAE. Uma vez publicado, o material pode ser reproduzido desde que citada a fonte.

**REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - RBPAE**

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/user>
<http://www.anpae.org.br/rbpae>
E-mail: anpaerevista@anpae.org.br

Indexação

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, MEC/INEP)
CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)
DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
DOAJ - Directory of Open Access Journals
DRJI - Directory of Research Journals Indexing (Maharashtra, India)
Edubase (SBU/UNICAMP)
LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Portal de Periódicos da Capes/MEC
SciELO Educ@ - Fundação Carlos Chagas-FCC, São Paulo/Brasil
Science Library Index - Meadow Springs, Mandurah State, Austrália
SUMÁRIOS.ORG - Sumários de Revistas Brasileiras

Consultores Editoriais/pareceristas ad hoc do ano

Adolfo Ignacio Calderón – PUC/Campinas, Adriana Bauer – FCC,
Alzira Batalha Alcantara – UERJ, Ana Amélia Chaves Teixeira
Adachi – USP, Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches –
UFRPE, Ana Lúcia Felix dos Santos – UFPE, André Rodrigues
Guimarães – Unifap, Andréia Ferreira da Silva – UFCG, Angela
Maria Martins – FCC, Bethânia Bittencourt Costa e Silva – RME/
RJ, Carlos Roberto Massao Hayashi – UFSCar, Catarina de
Almeida Santos – UnB, Celeida Maria Costa de Souza e Silva –
UCDB, Cibele Maria Lima Rodrigues – FUNDAJ, Cláudia Regina
Baukat Silveira Moreira – UFPR, Cleiton de Oliveira – UNIMEP,
Daniel Vieira da Silva – Unicentro/PR, Daniela da Costa Britto
Pereira Lima – UFG, Donaldo Bello de Souza – UERJ, Dyjalma
Antonio Bassoli – CBM, Edilene da Rocha Guimarães – IFPE,
Edineide Jezine Mesquita Araújo – UFPB, Edson Francisco de
Andrade – UFPE, Eduardo Augusto Moscon Oliveira – UFES,
Erasto Fortes Mendonça – UnB, Fábio Araújo de Souza – UFRJ, H
Helena Machado de Paula Albuquerque – PUC/SP, Ítalo de Paula
Casemiro – UFRJ, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada –
IEMA, Julian Moreira de Oliveira – UFJF, Karine Nunes de Moraes
– UFG, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro Silva – UnB,
Lúcia Maria de Assis – UFG, Luciana Rosa Marques – UFPE,
Luís Gustavo Alexandre da Silva (UFG), Luiz de Sousa Junior
– UFPB, Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel – Unilasalle,
Márcia Buss Simão – UFSC, Maria de Fátima Cossio – UFPel,
Maria das Graças Nóbrega Bollmann – Unisul, Maria José Pires
Barros Cardozo – UFMA, Miguel Henrique Russo – Unicid, Miriam
Fábia Alves – UFG, Mirza Seabra Toschi – UFG, Nalú Farenzana
– UFRGS, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo – UFT, Nelson
Cardoso Amaral – UFG, Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
– UFF, Renata Ramos Carvalho Alves – UFG, Roberto da Silva –
USP, Rubens Luiz Rodrigues – UFJF, Sabrina Moehlecke – UFRJ,
Sílvia Regina Benigno Silveira – UFJF, Simone de Fátima Flach
– UEPG, Suely Ferreira – UFG, Susana Schneid Scherer – UFPel,
Yara Fonseca de Oliveira e Silva – UEG.

Serviços Editoriais

Planejamento gráfico e capa: João Marcos Guimarães Oliveira
Editoração eletrônica: Christiane Fagundes Guimarães Pereira
Revisão: Marcos Corrêa da Silva Loureiro
Revisão de língua inglesa: Luísa de Assis Vieira
Revisão de língua espanhola: Patrícia R. de Almeida C. Machado

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

R327 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2019 - V.35, n.3 (set./dez. 2019).

Quadrimestral.

ISSN versão eletrônica 2447-4193.

A partir de 2000, v.16, n.1 foi alterado o local de publicação.

Continuação de Revista Brasileira de Administração da Educação, v.1-12, 1983-1996, Brasília, BR-DF.

Até 2006, periodicidade semestral.

1. Política educacional – Periódico. 2. Administração educacional. 3. Planejamento educacional. I. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. II. MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. III. MOEHLECKE, Sabrina.

CDU – 37.014.5

ISSN eletrônico 2447-4193

rbpae

revista brasileira de política
e administração da educação

v.35 • n.3 • p. 571 - 1057 • set./dez. 2019



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



Associação Nacional de Política e Administração da Educação

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 1961, com foro e sede em Brasília, DF, que congrega pesquisadores e formuladores de políticas públicas, dirigentes de sistemas de ensino e professores e administradores de escolas, universidades e de outras instituições de educação e formação cidadã. Sua missão é contribuir para a construção do conhecimento em matéria de políticas públicas e gestão da educação; promover o desenvolvimento do ensino e da formação de educadores-gestores; e participar da definição e execução de políticas e práticas de planejamento, gestão e avaliação da educação, comprometidas com a promoção da democracia e da pluralidade, da equidade e da justiça, da solidariedade e da qualidade de vida. O quadro social da ANPAE é integrado por sócios individuais (profissionais e estudantes universitários) e sócios institucionais. Os sócios no exercício de seus direitos sociais recebem a **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** e os boletins da Associação; gozam de descontos especiais nos congressos, simpósios, seminários, cursos e outras atividades científicas e culturais e participam das assembleias e demais reuniões promovidas pela Associação.

Os profissionais e estudantes universitários interessados em associar-se à ANPAE são convidados a reenviar o Formulário de Filiação e Recadastramento, disponibilizado no portal <http://www.anpae.org.br>, e enviá-lo à presidência da Associação no endereço ao pé da página.

DIRETORIA

Presidente	Diretora de Pesquisa
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	Daiva Gutierrez
Vice-Presidentes	Diretor de Intercâmbio Institucional
Jorge Nassim Vieira Najjar	Luiz Fernandes Dourado
Andréia Ferreira da Silva	Diretora de Cooperação Internacional
Carina Elisabeth Maciel	Márcia Ângela Aguiar
Elton Luiz Nardi	Diretora de Formação e Desenvolvimento
Ney Cristina Monteiro de Oliveira	Maria Vieira da Silva
Diretora Executiva	Diretora Financeira
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa	Maria Angélica Pedra Minhoto
Diretor Secretário	Editores
Pedro Ganzeli	Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Diretora de Projetos Especiais	Sabrina Moehlecke
Adriana Aparecida Dragone Silveira	Conselho Fiscal
Diretora de Publicações	Maria Couto Cunha
Emília Peixoto Vieira	Erasto Fortes Mendonça
	Cleiton de Oliveira

SEÇÃO DE ESTADO - DIRETORES E VICE-DIRETORES / COORDENADORES E VICE-COORDENADORES DE ESTADO

Acre Coordenador: Mark Clark Assem de Carvalho Vice-Cordenador: Pelegrino Santos Verçosa	Pará Diretora: Dinair Leal da Hora Vice-diretora: Fabrício Aarão Freire Carvalho
Alagoas Diretor: Javan Sami Araújo Dos Santos Vice-Cordenador: Salatiel Braga Trajano Júnior	Paraíba Diretor: Wilson Honorato Aragão Vice-diretora: Ângela Cristina Alves Albino
Amapá Coordenador: André Rodrigues Guimarães Vice-coordenadora: Antônia Costa Andrade	Paraná Diretora: Simone de Fátima Flach Vice-diretora: Michelle Fernandes Lima
Amazonas Coordenador: Angela Maria Gonçalves De Oliveira Vice-Cordenador: Neylann Aracelli De Almeida Pimenta	Pernambuco Diretor: Ana Lúcia Borba de Arruda Vice-diretor: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
Bahia Diretora: Gabriela de Sousa Rêgo Pimentel Vice-diretora: Christiane Andrade Regis Tavares	Piauí Coordenador: Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho Vice-Cordenador: Luis Carlos Sales
Ceará Coordenador: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos Vice-Cordenador: Virna Carmo Camarão	Rio de Janeiro Diretor: Daniela Patti do Amaral Vice-diretora: Janaína Specht da Silva Menezes
Distrito Federal Diretora: Natália de Souza Duarte Vice-diretora: Adriana Almeida Sales de Melo	Rio Grande do Norte Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Espírito Santo Diretor: Itamar Mendes da Silva Vice-diretora: Rosenerly Pimentel do Nascimento	Rio Grande do Sul Diretor: Juca Pirama Camargo Gil Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Goias Diretora: Romilson Martins Siqueira Vice-diretora: Marclene Pelegrine Gomes	Rondônia Coordenador: Antônio Carlos Maciel Vice-Cordenador: Cláudia Justus Tôrres Pereira
Maranhão Coordenador: Francisca Das Chagas Silva Lima Vice-Cordenador: Gisele Ferreira Amaral De Miranda Azevedo	Santa Catarina Diretora: Marilda Pasqual Schneider Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
Mato Grosso Diretora: Marilda de Oliveira Costa Vice-diretora: Nádia Cuiabano Kunze	São Paulo Diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia Vice-diretora: Celso Luiz Aparecido Conti
Mato Grosso do Sul Diretora: Nadia Bigarella Vice-Diretora: Vilma Miranda de Brito	Tocantins Diretora: Rosilene Lagares Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha
Minas Gerais Diretora: Maria Simone Ferraz Pereira Vice-diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva	

Sumário / contents / contenido

EDITORIAL

Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário CATARINA DE ALMEIDA SANTOS, MIRIAM FÁBIA ALVES, MARCELO MOCARZEL E SABRINA MOEHLECKE	580
--	------------

DOSSIÊ: MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça The militarization of public schools in the Federal District: the democratic management under threat <i>Militarización de escuelas públicas en el Distrito Federal: la gestión democrática bajo amenaza</i> ERASTO FORTES MENDONÇA	594
--	------------

A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo The militarization of public schools from the perspective of three rights: constitutional, educational and administrative <i>La militarización de las escuelas públicas bajo la perspectiva de tres derechos: constitucional, educativo y administrativo</i> SALOMÃO BARROS XIMENES, CAROLINA GABAS STUCHI E MÁRCIO ALAN MENEZES MOREIRA	612
---	------------

A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil The militarization of public schools: an analysis based on education researches in Brazil <i>La militarización de las escuelas públicas: un análisis desde las investigaciones del área de la educación en Brasil</i> MIRIAM FÁBIA ALVES E MIRZA SEABRA TOSCHI	633
--	------------

Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação Between school and military quarters: the denial of the right to education Entre la escuela y el cuartel: la negación del derecho a la educación ANDRÉIA MELLO LACÉ, CATARINA DE ALMEIDA SANTOS E DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA	648
--	------------

Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação Militarization of schools and the narrative of quality of education <i>Militarización de las escuelas y la narrativa de la calidad de la educación</i> DANIEL CALBINO PINHEIRO, RAFAEL DIOGO PEREIRA, GERUZA DE FÁTIMA TOME SABINO	667
--	------------

Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática **689**

On the current days: neoconservadorism, civic-military schools and the simulacrum of democratic management

Sobre días actuales: neoconservadurismo, escuelas cívico-militares y el simulacro de la gestión democrática

ANDRÉ ANTUNES MARTINS

A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás **700**

The position of teachers of basic education about militarization of public schools in Goiás

La posición de profesores de educación básica sobre la militarización de las escuelas públicas en Goiás

ERLANDO DA SILVA RÊSES E WESLEI GARCIA DE PAULO

Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar **725**

College of the military police Alfredo Vianna: characteristics of the school-military culture

Colegio de la policía militar Alfredo Vianna: características de una cultura escolar-militar

AMILTON GONÇALVES DOS SANTOS E JOSENILTON NUNES VIEIRA

Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira **745**

From Oiapoque to Chuí – The militarized civilian schools: the experience in the far north of Brazil and the neoconservatism of Brazilian society

De Oiapoque a Chuí - Las escuelas civiles militarizadas: la experiencia en el extremo norte de Brasil y el neoconservadurismo de la sociedad brasileña

ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO E PATRÍCIA SILVA RUBINI

Uma escola diferente do mundo lá fora **766**

A different school of the world outside

Una escuela diferente del mundo exterior

MARGRID BURLIGA SAUER E KARLA SARAIVA

Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí **786**

Military school for whom? the process of militarization of schools in the state education network of Piauí

¿Escuela militar para quién? el proceso de militarización de las escuelas en la red estatal de enseñanza de Piauí

MARINA GLEIKA FELIPE SOARES, SAMARA DE OLIVEIRA SILVA, LUCINE RODRIGUES

VASCONCELOS BORGES DE ALMEIDA, LUCINEIDE MARIA DOS SANTOS SOARES E ROSANA

EVANGELISTA DA CRUZ

Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão **806**

Expansion of military schools resumes the logic of exclusion

Expansión de las escuelas y colegios militares retoma la lógica de la exclusión

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET

Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso **828**

Democratic management and militarization of education: reflections from a case study

Gestión democrática y militarización de la enseñanza: reflexiones de un estudio de caso

CAROLINA BARREIROS DE LIMA, NATALIA BARBOZA NETTO E JANAINA MOREIRA PACHECO DE SOUZA

“Disciplinando a vida, a começar pela escola”:

a militarização das escolas públicas do estado da Bahia

844

“Discipline in life, starting with the schools”: the militarization of the public schools in the state of Bahia

“Disciplinando la vida: comenzando por la escuela”: la militarización de las escuelas públicas en el estado de Bahía

ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO E MARIZE PINHO REZENDE

Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX.

El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches

864

Militarização da escola chilena no começo do século XX. O modelo alemão de Bávaro em terras Mapuches

Militarization of the Chilean school at the beginning of the 20th century. The German Bávaro model in Mapuche lands

JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA E CATALINA RIVERA GUTIÉRREZ

OUTROS ARTIGOS

Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo

877

Public policies, planning processes and educational systems constitution in Brazil and Argentina: a comparative study

Políticas públicas, procesos de planeamiento y constitución de los sistemas educativos en Brasil y Argentina: un estudio comparativo

SILVINA JULIA FERNÁNDEZ, IVANA DARIELA BRIGNARDELLO, ANDREA ELISABET HERNAN, BÁRBARA ISABEL CORREA E GABRIELA ANDRETICH

PIBID CAPES-MEC e PIBID UFF-COLUNI –

Políticas públicas, história, trajetórias e marcas

896

PIBID CAPES-MEC and PIBID UFF-COLUNI – Public policies, history, trajectories and brands

PIBID CAPES-MEC y PIBID UFF-COLUNI - Políticas públicas, historia, trayectorias y marcas

ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM E IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES

Política educacional no ensino superior:

reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE

916

Educational policy in higher education: reflections on the contribution of UFRPE student assistance

Política educacional en la enseñanza superior: reflexiones sobre la contribución de la asistencia de estudiantes de la UFRPE

JULIANA CAVALCANTI MACEDO E ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES

Política pública e educação ambiental: aspectos conceituais e ideológicos de participação, democracia e cidadania em Sergipe

941

Public policy and environmental education: conceptual and ideological aspects of participation, democracy and citizenship in Sergipe

Política pública y educación ambiental: aspectos conceptuales e ideológicos de participación, democracia y ciudadanía en Sergipe

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO E MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO

**Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais:
reflexões sobre a reforma do ensino médio**

961

Economic system, social rights, and heterogeneous schools: reflections on reform of high school

Sistema econômico, derechos sociales y escuelas desiguales: reflexiones sobre la reforma de la enseñanza secundaria

ANA LARA CASAGRANDE E KATIA MOROSOV ALONSO

Trabalho e educação: raízes da ontologia da educação da pedagogia histórico-crítica

980

Work and education: roots of the ontology of the education of historical-critical pedagogy

Trabajo y educación: raíces de la ontología de la educación de la pedagogia histórico crítica

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS E JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: estudo de casos de duas escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG

998

Local variations in the implementation of public policies of full-time education: case studies in two schools of the public state network of the municipality of Patos de Minas/MG

Variaciones locales en la implementación de políticas públicas de educación integral: estudio de casos de dos escuelas de la red pública estatal del municipio de Patos de Minas/MG

LORENA ALVES DE OLIVEIRA E MARILENE DE SOUZA CAMPOS

SEÇÃO ESPECIAL

Inativos da educação: despesa da educação?

1018

Inactive of education: expenditure on education?

Inactivos de la educación: ¿gasto de la educación?

FÁBIO ARAUJO DE SOUZA

Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário

**CATARINA DE ALMEIDA SANTOS
MIRIAM FÁBIA ALVES
MARCELO MOCARZEL
SABRINA MOEHLECKE**

Porque jamais tivemos regime que fosse, na real concepção de democracia, a integração de todo o povo “com” e “em” seu governo; em que não houvesse uma distinção radical entre a classe dominante e o povo, em que não houvesse a classe que se beneficia do Brasil e a que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe. Às vezes ponho-me a indagar: por que será que o Governo, entre nós, há de ser sempre como um bem privado, que se conquista como se fosse um tesouro, uma riqueza a ser distribuída com os amigos, companheiros e partidários? Tal concepção é tão profundamente generalizada no Brasil, que me ponho, por vezes, a indagar da origem, por certo vigorosa, de tão estranha deformação. (Anísio Teixeira)

Refletir sobre o processo de militarização das escolas públicas no Brasil nos remete a discussões sobre a forma de organização da nossa sociedade, o papel da educação e da escola na e para a sociedade brasileira, além do contexto político social e econômico em que esse fenômeno acontece. Nos obriga a analisar um país fundado na desigualdade social, ou como diz Anísio Teixeira na epígrafe, na radical distinção entre o povo e a classe dominante.

Essa reflexão também nos convida a reconhecer a atualidade do debate feito por Anísio Teixeira, sobre o papel das oligarquias no Brasil e seus desmandos na gestão da coisa pública, tendo como base o poder pessoal. Estamos em 2019 e podemos nos perguntar se a noção de República não foi mais uma vez eclipsada. Em tempos de ultraliberalismo e governo de ultradireita, a afirmação de Anísio Teixeira, feita em 1947, de que “O país volta a ter dono: o seu governante”, não continua atual? Afirmou Teixeira à época:

Somos, de novo, como na Colônia, como no Império – não uma Nação, mas a propriedade de uma oligarquia apenas agora ainda mais absorvente. A oligarquia é composta de negociastas e de “operários”. Aos “operários” dá-se a mais desmoralizante das legislações trabalhistas; e aos negociastas dão-se os negócios (TEIXEIRA, 2009, p. 40)

No campo da educação, Anísio Teixeira assinou, em 1932, com um grupo de educadores, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no qual demarcam o papel da escola e dos educadores. O texto do Manifesto já apontava que o educador deveria ter uma formação mais ampla, de modo que lhe possibilitasse olhar o mundo de forma ampliada e enxergar os sujeitos de seu trabalho com uma lente aumentada. Diz o texto,

O físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passar além da janela de seu laboratório. Mas o educador, não, ele tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, inclusive a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (MANIFESTO, 1932)

A luta de Anísio Teixeira, assim como de outros educadores, foi em defesa de uma educação integral, tendo em vista ser essa a educação capaz de pensar o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva – e que possibilita a sua formação nos diferentes aspectos que o constitui.

Segundo Teixeira, a educação é a base da democracia, que na sua composição com outros regimes é o mais difícil, por isto mesmo, o mais humano e o mais rico. Todos os regimes, diz ele, desde os mais mecânicos e menos humanos, dependem da educação. Mas a democracia depende da mais difícil das educações, aquela que deve fazer do filho do homem não um bicho ensinado, mas um homem. Disse ele,

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

No entanto, a história da educação brasileira, em contrário à defesa de Teixeira, nos mostra uma escola que tem sofrido muitos ataques, que comprometem a efetivação do direito à educação para todas as mulheres e todos os homens. Os embates travados desde a elaboração da Constituição de 1934 e do projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei 4.024 de 1961, retratam as disputas e os reais interesses de quem vem comandando o país.

Em entrevista para o Jornal Metropolitano, Anísio Teixeira afirmou que

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e ao mesmo tempo o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada se permite. Quanto mais abandonada, mais culpada fica de tudo que nos sucede! (TEIXEIRA, 1959)¹

Nesse sentido, encerrar o ano de 2019 com um dossiê sobre a Militarização da Educação Pública no Brasil, implica refletir sobre esse processo no conjunto dos acontecimentos que vivenciamos neste ano tão desafiador para a ciência, a tecnologia e a educação pública no país. Implica também pensar que estamos falando de um país, que como bem disse Darcy Ribeiro, a crise da educação não é uma crise e sim um projeto, ou nas palavras de Teixeira (2009) um país que jamais fez da educação um serviço fundamental da República.

Se concordarmos com Anísio Teixeira que a educação é a base, o fundamento, a condição para a existência da democracia, e que no regime democrático a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado, podemos então afirmar que a República brasileira, inclusive nos períodos em que sua base legal a definiu como Estado Democrático de Direito, jamais se comprometeu, de fato, com a própria democracia, ao não assumir a educação de todas as mulheres e todos homens.

Assim, ao escolhermos provocar o debate sobre a militarização das escolas, processo que ganhou destaque na política educacional brasileira, com a posse do atual governo federal e a proposição e fomento de um modelo de escola chamado “cívico-militar”, pretendemos trazer para discussão da e na sociedade brasileira, um processo que vem colocando em risco, não só a escola pública, mas a educação de forma mais ampla, a formação das próximas gerações e a própria democracia.

1 Entrevista ao Jornal Metropolitano, no dia 05 de abril de 1959. Disponível em: < http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=154083_01&pagfis=43468 > Acesso em 25 de novembro de 2019.

A militarização das escolas públicas não começa com a reformulação do Ministério da Educação, em janeiro de 2019, e a criação de uma Subsecretaria para fomentar as chamadas escolas cívico-militares, mas indiscutivelmente, o processo já em curso no país ganha um novo fôlego e uma outra dimensão. Isso pode ser observado com a quantidade de entes da federação que ampliaram o número de escolas militarizadas ou iniciaram o processo de militarização, mesmo antes da publicação do decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019).

A expansão do modelo de militarização das escolas públicas, processo que teve início no apagar das luzes da década de 1990, em Goiás, ganhou fôlego no início desta década, estando presente, atualmente, em muitos estados e municípios. Mas o Brasil não é para principiantes, já dizia Tom Jobim. Assim, falar em militarização de escolas públicas, em um país da complexidade do nosso, com quase seis mil unidades federadas que têm uma certa autonomia na organização dos seus sistemas de ensino, requer a compreensão que esse processo se apresenta de diferentes formas, nos diferentes sistemas. Ou seja, é preciso ter em mente que, apesar da vinculação à ideologia militar, não estamos falando de um único modelo ou forma de militarização.

É certo que esse processo não é novo para alguns sistemas de ensino, mas o anúncio do programa nacional de escolas cívico-militares fez com que o tema da militarização das escolas públicas entrasse na agenda do dia da educação no país e despontasse como uma novidade para muitos estudiosos, educadores, pesquisadores, além da comunidade em geral. Isso provocou, além de muitas confusões na nomenclatura, nas formas de organização e na compreensão do que é escola militar e escola militarizada, paixões calorosas entre os opositores e os defensores do modelo.

Assim, este editorial não poderia se furtar a apresentar algumas definições importantes para orientar a continuação do debate e leitura dos textos. As escolas militares são as escolas das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas já são criadas como militares e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a Secretarias de Educação.

No âmbito da educação básica, o Exército Brasileiro possui 13² Colégios Militares (CM), que segundo seu regimento, são organizações militares, que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), que é um dos subsistemas do Sistema de Ensino do Exército, e estão diretamente subordinados à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA)³.

Esses colégios objetivam atender primeiramente aos dependentes de militares de carreira do Exército e demais candidatos, por meio de processo seletivo. A proposta educativa dos CM, apesar de ter como base a legislação federal de educação, obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, e é desenvolvida segundo os valores e as tradições do Exército Brasileiro. Com valor aluno/ano de cerca de R\$ 19 mil, segundo matéria do Estado de São Paulo de 25 de agosto de 2018⁴, são custeados pelo Exército, cobram taxas dos seus alunos, possuem uma infraestrutura diferenciada em comparação às demais escolas públicas, contando com piscinas, laboratórios diversos, inclusive de robótica e professores com salários superiores a R\$ 10 mil.

As corporações das Polícias Militares também possuem suas escolas, denominadas de Colégio Tiradentes da Polícia Militar ou Colégio da Polícia Militar acrescido do nome de algum militar de alta patente. Esses colégios que estão presentes em 23 estados da federação, são instituições públicas militares de ensino administrados pelas respectivas Polícias Militares.

As normas de funcionamento, seus objetivos e finalidades são definidas no Regimento de cada rede ou colégio e têm como base os princípios estabelecidos nos regimentos das PMs de cada unidade da federação. Vale ressaltar, no entanto, que em alguns estados algumas escolas públicas militarizadas, em 2019, receberam o nome de Colégio Tiradentes, como no caso de Roraima; também em Mato Grosso foram nomeadas de Escolas Estaduais Militares Tiradentes, o que já indica um certo hibridismo no processo.

2 Existem atualmente no Brasil 13 Colégios do Exército de educação básica, instalados nas cidades de Belém, Belo Horizonte, Brasília, Campo Grande, Curitiba, Fortaleza, Juiz de Fora, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e Santa Maria. O 14º Colégio do Exército está previsto para começar a funcionar em 2020. A Portaria de criação foi assinada pelo então Comandante do Exército, General de Exército Eduardo Dias da Costa Villas Bôas, no dia 9 de outubro de 2018. A sede do Colégio funcionará nas dependências do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de São Paulo (CPOR/SP).

3 Além dos 13 colégios de educação básica, o Exército possui ainda as escolas de formação dos seus oficiais, em diferentes áreas: Escolas Militares (formam os oficiais ou os sargentos de carreira do Exército Brasileiro), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN); Escola de Sargentos das Armas - ESA; Escola de Saúde do Exército (EsSEx); Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx); Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx); Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Escola de Sargentos de Logística (EsSLog).

4 <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>

Os Corpos de Bombeiros de sete estados da Federação (Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Tocantins, Amazonas, Amapá e Acre) também possuem colégios⁵ geralmente financiados pela corporação, mas em alguns casos possuem caráter público e privado, tendo em vista que são financiados pelas mensalidades pagas por seus alunos, ao mesmo tempo que participam de programas do governo e contam com servidores da corporação, inclusive professores, além das instalações prediais.

Quando estamos falando de escolas *militarizadas* nos referimos as instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais⁶ e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares⁷.

Também se enquadram nesse quesito aquelas escolas que fazem convênio, acordos, parcerias com os comandos das Polícias Militares, passando a contar com assessoria da corporação, para a aplicação da “Metodologia dos Colégios da Polícia Militar” ou processo de gestão compartilhada nas escolas municipais⁸. Mais recentemente, em consonância com a adesão da sociedade a esse modelo, vai surgindo outra modalidade de militarização: as secretarias municipais de educação têm adquirido pacotes educacionais (de empresas ou organizações não governamentais) de militarização das escolas públicas, que continuam geridas pelo município, mas utilizam um projeto militarizado.

O país possui ainda escolas privadas que utilizam a chamada “metodologia” dos colégios da Polícia Militar, redes de escolas privadas que autodenominam “Escola da Polícia Militar”, mas que pertencem a grupos filantrópicos e não seguem necessariamente as normas regimentais das corporações militares, como é o caso das 11 escolas existentes em SP, pertencentes à Cruz Azul. No grupo das escolas privadas existem aquelas criadas por associação de militares⁹ para

5 Em alguns estados e no DF os colégios dos bombeiros são chamados de D. Pedro II, mas em outros também possuem nomes de militares de alta patente ou de grandes personalidades, como o é caso do **Colégio Militar do Corpo de Bombeiros do Ceará - Escritora Rachel de Queiroz**.

6 Até o presente momento os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Bahia, Goiás, Mato Grosso, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins e Distrito Federal têm escolas públicas das redes estaduais e distrital militarizadas.

7 A Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul aprovou, no dia 19 de novembro, o PL 331 e incluiu entre as atividades possíveis de serem desempenhadas pelos brigadianos da reserva e pelos temporários que aderirem a esses programas, a atuação como monitores cívico-militares em escolas das redes públicas estadual e municipais.

8 Os estados da Bahia, Amazonas, Pará e Goiás são algumas das unidades federadas em que as escolas das redes municipais que estavam sendo militarizadas, mesmo antes do programa do Governo Federal.

9 O Colégio da Vila Militar é uma instituição privada implantado pela Associação da Vila Militar – AVM, que tem como objetivos, segundo descrição da instituição, resgatar valores de cidadania, de civismo e de patriotismo, ofertando a educação com bases filosóficas na hierarquia e na disciplina militar. <https://www.colegiovilamilitar.com.br/o-colegio/missao-visao-valores/>

atender, prioritariamente, aos filhos de militares. Essas escolas possuem normas e princípios militares, mas são financiadas pelas mensalidades pagas pelos pais e não recebem subsídio das corporações.

Já a nomenclatura escolas cívico-militares foi cunhada pelo Governo Federal, a partir do **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**, quando criou no âmbito do Ministério da Educação a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019a). Até então, nenhuma escola militarizada utilizava essa denominação. A partir de 2019 elas começam a usar essa nomenclatura.

Este dossiê está permeado por esse contexto e propõe o debate de um tema atual e controvertido que acirra posições apaixonadas entre os governantes, a sociedade brasileira e os profissionais da educação. Reflexão que não pode ignorar um debate muito mais amplo, sobre a educação e a escola que queremos, sobre a gestão da escola, sobre a gratuidade da escola, sobre a exclusão nas escolas, sobre o controle de alunos e professores. Essas questões estão abordadas nos artigos publicados neste número e revelam como esse processo retoma práticas antigas que recolocam a educação como privilégio, como discute Anísio Teixeira, ou mesmo carregam traços da tradicional educação bancária, tão criticada por Paulo Freire.

A atualidade do tema se revelou na quantidade muito significativa de artigos enviados ao dossiê. Sua leitura atenta nos indica também a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a temática e sua publicação nos periódicos brasileiros, o que revela a emergência de um debate que conta com uma possibilidade imensa para o campo da pesquisa. Talvez por isso, os artigos submetidos ao dossiê, de maneira geral, mantêm pouco diálogo com a produção das teses e dissertações, que mesmo em pequena quantidade, aportam questões importantes para o debate. Por outro lado, as matérias publicadas pela mídia brasileira, apesar dos limites que apresentam, têm desempenhado um papel fundamental e foram fontes utilizadas por muitos dos textos submetidos.

O primeiro artigo que compõe o dossiê intitulado “Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça”, de Erasto Fortes Mendonça, tem como foco as origens do processo de militarização, iniciado em Goiás, e como esse modelo começa a ser implantando na rede pública do Distrito Federal. Problematisa também como o princípio da gestão democrática se confronta com o modelo de escola militarizada.

Em “A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo”, Salomão Barros Ximenes, Carolina Gabas Stuchi e Márcio Alan Menezes Moreira apresentam um ensaio analítico

sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, objetivando oferecer um enfoque original no campo dos direitos constitucional, administrativo e educacional.

O terceiro artigo “A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil”, de Miriam Fábria Alves e Mirza Seabra Toschi, apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da militarização das escolas públicas, apontando questões relativas à gestão militarizada, suas interferências na prática pedagógica e a formatação de um modelo de escola que prioriza a disciplina e o controle.

As autoras Andréia Mello Lacé, Catarina de Almeida Santos e Danielle Xabregas Pamplona Nogueira, no artigo intitulado “Entre a escola o quartel: a negação do direito à educação”, analisam a militarização nas escolas públicas interrogando como se efetiva o direito à educação nessas instituições.

Em “Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação”, Daniel Calbino Pinheiro, Rafael Diogo Pereira e Geruza de Fátima Tomé Sabino analisam as concepções e condições para a qualidade manifestas na defesa dos colégios militares e escolas militarizadas.

No artigo “Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e simulacro da gestão democrática”, André Antunes Martins analisa a aliança entre neoconservadorismo e neoliberalismo no campo educacional e seus desdobramentos no avanço das parcerias entre redes públicas de educação e instâncias militares, discutindo como o princípio da gestão democrática se torna um simulacro nas escolas militarizadas.

Os autores Erlando da Silva Rêses e Weslei Garcia de Paulo, no artigo “A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás”, apresentam a fala dos docentes de uma estadual militarizada em Valparaíso de Goiás, sinalizando sua aprovação por parte dos professores.

No artigo “Colégio da Polícia Militar Alfredo Viana – características de uma cultura escolar-militar”, Amilton Gonçalves dos Santos e Josenilton Nunes Vieira abordam as características da cultura escolar de um Colégio da Polícia Militar da Bahia, explicitando como o aparato militar objetiva a transmissão e ensino da Cultura Militar.

Já em “Do Oiapoque ao Chuí – as escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira” Adalberto Carvalho Ribeiro e Patrícia Silva Rubini refletem sobre as razões do aceite social do novo modelo de gestão militar em escolas civis, apontando que não há nenhuma novidade no modelo, ao contrário, há uma retomada da velha pedagogia bancária.

Em “Uma escola diferente do mundo lá fora”, Margrid Sauer e Karla Saraiva investigam o que mobiliza os pais a escolherem as escolas militares para matricularem os filhos, revelando que as práticas dessas escolas se refletem na vida cotidiana dos estudantes e de suas próprias famílias.

As autoras Marina Gleika Felipe Soares, Samara de Oliveira Silva, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de Almeida, Lucineide Maria dos Santos Soares e Rosana Evangelista da Cruz, no artigo intitulado “Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas da rede pública de ensino do Piauí”, expõem o debate feito no Piauí sobre a militarização das escolas, indicando que os movimentos sociais não impediram o avanço das propostas de militarização, que contam com o aval da Secretaria de Educação.

Maria do Horto Salles Tiellet, em “Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão”, busca os argumentos dos agentes públicos para analisar o processo de expansão das escolas militares em Mato Grosso, constatando que o discurso da qualidade do ensino, utilizado para a expansão, nunca foi prioridade das políticas educacionais do estado.

No artigo, “Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso”, Carolina Barreiros de Lima, Natalia Barbosa Netto, Janaina Moreira Pacheco de Souza abordam a gestão democrática no ensino público, problematizada a partir da pesquisa em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro.

O artigo “Disciplinando a vida, a começar pela escola?: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia”, de Eliana Povoas Pereira Estrela Brito e Marize Pinho Rezende, busca compreender o acelerado crescimento dos processos de militarização das escolas públicas no estado da Bahia.

Por fim, o artigo *“Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán bávaro en tierras mapuches”*, de Juan Mansilla Sepúlveda e Catalina Rivera Guitiérrez, encerra o dossiê, retomando o ideário formativo dos missionários capuchinhos bávaros e sua atuação pedagógica com as crianças mapuches da Araucanía, evidenciando as características militares dessa educação no contexto do Chile.

OUTRAS TEMÁTICAS

Além dos artigos que compõem o dossiê sobre militarização, a RBPAE publica também artigos sobre temáticas variadas, submetidos em fluxo contínuo, que contribuem para o enriquecimento do número e para ampliar a divulgação científica de pesquisas individuais e de grupos nacionais e internacionais.

Abrindo a seção, Silvina Julia Fernández, Ivana Dariela Brignardello, Andrea Elisabet Hernan, Bárbara Isabel Correa e Gabriela Andretich apresentam, no texto “Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo” um levantamento sobre a constituição das políticas de planejamento educacional nos dois países, a partir de seus principais marcos legais. O artigo é um inventário das iniciativas e estilos que marcam o planejamento em educação no Brasil e na Argentina desde seus nascedouros até o ano de 2016.

No artigo “PIBID CAPES-MEC E PIBID UFF-COLUNI – Políticas públicas, história, trajetórias e marcas”, as autoras Roberta Lopes Alfradique Haridoim e Iduina Mont’alverne Braun Chaves apresentam uma análise sobre a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal Fluminense, em especial no Colégio Universitário, apontando que seu papel ultrapassou a ideia de formação inicial, desdobrando-se para a formação continuada e contribuindo para a transformação dos modos de agir e pensar dos sujeitos envolvidos.

Juliana Cavalcanti Macedo e Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches discorrem no artigo “Política educacional no ensino superior: reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE” sobre as principais percepções dos alunos e alunas beneficiários das políticas de assistência estudantil da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Por meio de questionários e entrevistas, afirma-se que a percepção acerca da política é vista de maneira positiva entre os estudantes, sendo relevante para a permanência de muitos, ainda que haja a necessidade de melhorias e aprimoramentos.

Em sequência, a política de educação ambiental sergipana foi objeto de estudo de Aline Lima de Oliveira Nepomuceno e Maria Inêz Oliveira Araujo, no texto “Política pública e educação ambiental: aspectos conceituais e ideológicos de participação, democracia e cidadania em Sergipe”. A partir da análise da aplicabilidade da legislação nas escolas, as autoras destacaram o lugar da participação e da cidadania nas propostas, bem como seus limites práticos, dado o ordenamento legal vigente, que não dá conta da complexidade e sugerem, em parte, o direcionamento para uma visão fragmentada e tecnicista de educação ambiental.

O novo Ensino Médio é estudado em “Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexões sobre a reforma do Ensino Médio”, de Ana Lara Casagrande e Katia Morosov Alonso. A partir de uma visão histórica e teórica, que debate o dualismo da escola brasileira, as autoras apontam que a reforma se insere na lógica do capitalismo, reforçando o caráter de privilégios

que marca a educação brasileira para atender às demandas do mercado, fazendo com que a escola abra mão de ser um espaço de crítica, articulação e socialização política.

O artigo “Trabalho e educação: raízes da ontologia da educação da pedagogia histórico-crítica” traz uma análise teórica empreendida por Adriana Regina de Jesus Santos e José Alexandre Gonçalves sobre a relação entre os escritos de György Lukács e Dermeval Saviani, tendo a compreensão da ontologia da educação como foco. O estudo defende que, por meio do entendimento da concepção ontológica do ser, é possível restabelecer os vínculos entre conhecimento e trabalho criativo.

Lorena Alves de Oliveira e Marilene de Souza Campos apresentam “Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: estudo de casos de duas escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG”, estudo no qual foram combinadas diversas técnicas de investigação – pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas – para a análise de 16 entrevistas sobre a política pública de educação integral no município de Patos de Minas, Minas Gerais. Constatou-se que a normativa só é implementada parcialmente, devido à falta de recursos materiais, financeiros, humanos, espaço físico, bem como interesse da comunidade.

Por fim, na Seção Especial, em tempos de reforma da previdência, foi encomendada a pesquisa “Inativos da educação: despesa da educação?”, de Fábio Araujo de Souza, que trata sobre o repasse de recursos da educação para suprir o *déficit* previdenciário. O artigo analisou distintas legislações e estudos específicos sobre o tema, processos judiciais dentre outros documentos, indicando a convivência dos órgãos fiscalizadores e o imbróglho legal sobre o tema como indutores dessa prática de transferência. Concluiu-se que a maioria dos governos pagam os inativos da educação com recursos que deveriam financiar a manutenção e desenvolvimento de suas redes públicas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 2 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019.** Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html> Acesso em: 2 nov. 2019.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

Artigos





DOSSIÊ: MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça

*The militarization of public schools in the Federal District:
the democratic management under threat*
*Militarización de escuelas públicas en el Distrito Federal:
la gestión democrática bajo amenaza*

ERASTO FORTES MENDONÇA

Resumo: O artigo aponta as circunstâncias que propiciaram a origem do processo de militarização de escolas públicas no Brasil, tomando como exemplo a experiência em curso no estado de Goiás, no sentido de compreender a iniciativa do governo eleito em 2018 de militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal. A partir dos marcos regulatórios que sustentam a implantação de um projeto piloto a ser expandido, são apontadas fragilidades e contradições dos mecanismos utilizados para aprovação do projeto e para sua execução. São indicados alguns elementos que sugerem haver confronto das características do projeto aplicado no DF com o princípio constitucional e legal da gestão democrática do ensino público, bem como é sugerido o aprofundamento de estudos e pesquisas que permitam analisar criticamente essa nova forma de organização da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática, militarização de escolas públicas, política educacional, Distrito Federal.

Abstract: The article points out the circumstances that led to the origin of the militarization process of public schools in Brazil, taking as an example the current experience in the state of Goiás, to understand the initiative of the government elected in 2018 of militarizing public schools in the state education system in the Brazilian Federal District. From the regulatory frameworks that support the implementation of a pilot project to be expanded, weaknesses and contradictions of the mechanisms used for the project approval and execution are identified. The article indicates some elements that suggest the confrontation of the characteristics of the project applied in the Federal District with the constitutional and legal principle of the democratic management of public education. It also suggests deepening studies and research to critically analyze this new form of school management organization.

Keywords: Democratic management, the militarization of public schools, educational policy, Federal District.

Resumen: El artículo señala las circunstancias que llevaron al origen del proceso de militarización de escuelas públicas en Brasil, tomando como ejemplo la experiencia en curso en el estado de Goiás, para comprender la iniciativa del gobierno elegido en 2018 de militarización de escuelas públicas del Sistema Educativo del Distrito Federal. A partir de los marcos regulatorios que sostienen la implementación de un proyecto piloto a ser expandido, se señalan las debilidades y contradicciones de los mecanismos utilizados para la aprobación y ejecución del proyecto. Se señalan algunos elementos que sugieren la confrontación de las características del proyecto aplicado en el Distrito Federal con el principio constitucional y legal de la gestión democrática de la enseñanza pública. También se sugiere profundizar los estudios e investigaciones para analizar críticamente esta nueva forma de organización de gestión escolar.

Palabras clave: Gestión democrática, militarización de escuelas públicas, política educativa, Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

Vem ganhando corpo no país a discussão sobre a militarização de escolas públicas, fenômeno que tem crescido exponencialmente nos últimos anos. Em geral, os governadores justificam a necessidade da transferência da gestão escolar para a Polícia Militar de seus estados em razão dos bons resultados escolares conquistados pelos alunos dos colégios militares stricto sensu, proporcionando um rigoroso padrão de qualidade expressado pelas avaliações de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As supostas credibilidade e eficácia dessas escolas, aliadas ao rigoroso controle disciplinar e ao respeito à hierarquia, além da valorização do civismo seriam razões suficientes para entregar a gestão da escola pública à corporação dos policiais militares. Aliados a esses pretextos, o combate à violência, ao envolvimento com drogas aparentam também povoar o imaginário das famílias como bons argumentos para apoiarem a iniciativa governamental. Essas eventuais vantagens parecem obnubilar a visão das famílias que, como compensação, nas diversas experiências estaduais de militarização, permitem-se aceitar cotas para filhos de militares, processos de seleção para ingresso, pagamento de mensalidades, custeio de uniformes bastante mais caros que os habitualmente usados nas escolas públicas, normas disciplinares extremamente duras, inclusive com adoção de castigos há muito banidos das escolas civis, dentre outros procedimentos típicos das escolas militarizadas, além da interferência dos setores de segurança pública nas políticas educacionais.

É importante registrar, no entanto, que as escolas propriamente militares fazem parte de um sistema específico que não é regulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma vez que o seu Artigo 83 dispõe que o

ensino militar é regulado em lei específica¹. Portanto, a comparação da dinâmica escolar de unidades pertencentes a sistemas diferentes, regidos por legislação e normas diferentes nem sempre pode ser eficaz, já que as normativas aplicadas a uma não são necessariamente adequadas à outra. As escolas militares organizam-se com base em rígida hierarquia, férrea disciplina, obediência incontestável aos superiores, proibição de determinados comportamentos socialmente normais em outros ambientes, como demonstração de afeto, uso de adereços, cortes personalizados de cabelo, dentre outros elementos que marcam a identidade das pessoas, particularmente em uma fase como a adolescência. O ensino escolar civil, por sua vez, tem seus princípios insculpidos no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que inclui, dentre outros, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, liberdade de divulgar o pensamento, pluralismo de ideias e, especialmente, gestão democrática.

Apesar de não termos, ainda, um quadro objetivo dessa realidade, com dados atualizados e avaliações fidedignas dos processos de gestão ali instalados, há alguns elementos que podem ser recuperados no sentido de permitir uma visão ainda que parcial do processo de militarização de escolas públicas, tal é a velocidade com que o modelo de militarização tem sido aplicado no país. Um eventual panorama nacional sobre o tema retrataria, apenas, uma informação provisória, uma fotografia de um processo que é dinâmico.

Neste artigo, aponto as circunstâncias que envolveram as origens do processo de militarização de escolas públicas no Brasil, tomando como exemplo a experiência em curso no estado de Goiás (GO), onde o processo tem mais tempo de implantação e está mais consolidado. A seguir, apresento a iniciativa de militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal (DF) a partir dos marcos regulatórios que a sustentam, da descrição dos mecanismos utilizados para iniciá-lo na forma de projeto piloto em quatro escolas, a expansão do projeto e as dificuldades e contradições dela decorrentes. Por fim, indico alguns elementos que sugerem o confronto das características do projeto aplicado no DF com o princípio constitucional e legal da gestão democrática do ensino público, bem como indicações de estudos e pesquisas que possibilitem obter dados qualitativos que permitam analisar criticamente a militarização como forma de gestão escolar.

1 “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”.

ORIGENS DO PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL

O processo de militarização de escolas públicas pode ser analisado no conjunto dos procedimentos que instalam novas formas de organização da gestão educacional e escolar, em particular os processos de privatização que se realizam por meio de parcerias.

Tomarei, para fins de análise nesse artigo, as origens do processo de militarização ocorrido no estado de GO, por ser uma unidade da federação considerada emblemática e pioneira na adoção desse mecanismo, tendo o maior número de escolas militarizadas dentre todos os estados e o DF.

Em um artigo que analisa a expansão dos colégios militares em Goiás, Alves, Toschi e Ferreira apontam que foi nos mandatos do governador Marcone Perillo (1999-2002; 2006-2011 e 2015-2018) que o processo foi iniciado e consolidado. A primeira iniciativa se dá com a solicitação ao Conselho Estadual de Educação de GO para autorização da oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio na Academia de Polícia Militar. Essa situação não se caracteriza, ainda, como militarização de escola pública, já que se tratava de uma Escola da Polícia Militar propriamente dita, ainda que a solicitação incluísse a admissão de matrículas de servidores e dependentes legais de funcionários públicos, além de já contar com professores da rede pública de ensino estadual colocados à disposição da corporação policial. No contexto das políticas de segurança pública, várias escolas militares da PM-GO foram criadas por projeto de lei, cuja mensagem à Assembleia Legislativa de GO citava o atendimento à expectativa da população, que se teria manifestado por abaixo assinado. Em 2015, a proposição à Assembleia Legislativa de criação de cinco novos colégios em escolas estaduais já existentes se dá como uma reação ao enfrentamento de professores em greve durante um evento oficial em que o governador é vaiado, razão por que é interpretada pelas autoras do artigo como um castigo a professores baderneiros (ALVES, TOSCHI & FERREIRA, 2018). Ainda que a reação do governo ao movimento grevista dos professores possa não ser tomada como motor principal do processo de militarização de escolas estaduais, é digno de nota que, na origem dessa nova forma de organização da gestão escolar nesse estado, haja elementos de reação à autonomia organizativa e controle da categoria de professores.

A expansão das escolas militarizadas no estado de GO parece ter contribuído para a criação desse tipo de escolas país afora. Às seis primeiras escolas criadas em GO em 2001 somaram-se outras dezoito em 2013. Até 2018, sessenta escolas militarizadas estavam em funcionamento no estado de Goiás.

A militarização de escolas no estado de Goiás passou a ser objeto desejo de prefeitos que solicitam ao governo estadual que contemple suas cidades com o processo de entrega de escolas públicas à gestão da Polícia Militar. É possível observar que, quando não conseguem convencer o governo estadual, os prefeitos procuram assessorias e Organizações Não Governamentais (ONG) para implantar o regime militar em suas próprias escolas municipais. Em março de 2019, o jornal O Popular divulgou uma reportagem em que situa a militarização de sete escolas municipais em dois anos. As prefeituras, em face de não terem conseguido trazer a militarização de escolas estaduais para seus municípios, decidiram desenvolver seus próprios modelos por meio de leis aprovadas nas respectivas Câmaras Municipais. Para efetivar o processo, as prefeituras contratam policiais militares da reserva para ocuparem cargos de gestão nas instituições de ensino. Como não obtêm aval do Comando de Ensino da PM-GO, as escolas criam fardas e símbolos particulares que fazem alusão ao militarismo, mas diferentes dos utilizados nas escolas estaduais militarizadas.

Como o atendimento em escolas municipais abrange a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, observa-se que a militarização de escolas municipais acaba por atingir crianças pequenas. O município de Moiporá desenvolve a gestão militarizada de escolas até na Educação Infantil. Um deputado², para sensibilizar o governo estadual a apoiar as iniciativas municipais, chega a dizer que o método militar é eficiente até para os bebês, ao observar que uma criança no colo do pai num desfile de 7 de setembro fica praticamente marchando. Ou ainda, “Se colocar ela pequenininha no chão, ela já começa a marchar imitando o soldado da PM. É uma maneira lúdica de inculcar esses valores na cabeça dela” (MUNICÍPIOS, 2019).

MARCOS REGULATÓRIOS DO PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DISTRITO FEDERAL

O governador do DF, eleito em 2018, Ibaneis Rocha (MDB) não incluiu em seu programa de campanha (PLANO DE GOVERNO, 2019-2022 2018) qualquer referência à militarização de escolas públicas. Na temática da educação referiu-se, dentre outras questões, à reforma de escolas, ampliação de vagas em creches, remuneração de professores, compra de tablets, educação integral, repasse de recursos para atender às necessidades das escolas, criação da universidade pública do DF etc. Ao citar parcerias com o setor da educação, menciona as áreas de esporte, cultura e lazer, sem qualquer referência à segurança pública e

suas corporações militares. A inclusão da política governamental de entregar a gestão de escolas públicas à PM parece ter sido um alinhamento político com o governo federal, na esteira das propostas do presidente eleito no ano de 2018. O plano anunciado pelo governo federal seria inaugurar uma escola militar em cada unidade da federação e, posteriormente, criar na estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares vinculada à Secretaria de Educação Básica para cuidar da preparação de um projeto para ampliar a participação de militares na gestão de escolas vinculadas aos sistemas de ensino.

Aos sete dias de governo, o Secretário de Educação Rafael Parente, ao conceder entrevista ao jornal *Correio Braziliense*, assim se expressa sobre a militarização de escolas do sistema público do DF: “O governador viu experiências de outros estados e percebeu que os resultados nas notas de escolas militares são superiores aos outros modelos. O estado de Goiás, por exemplo, ampliou esse método e teve bons resultados” (RIOS, 2019).

A partir daí, iniciou-se um processo de organização interna para implantar um projeto piloto de entrega de quatro escolas públicas à gestão da Polícia Militar do DF. A Portaria que dispõe sobre a implementação do projeto piloto denominado Escola de Gestão Compartilhada, pela transformação de quatro escolas em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, elenca, dentre outros objetivos, a facilitação da construção de valores cívicos e patrióticos, a melhora de indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a busca de melhores índices de aprovação em certames externos à escola, a diminuição da evasão escolar.

Sob o nome de Gestão Compartilhada e não de militarização das escolas públicas, o projeto piloto prevê uma estrutura de gestão em que as atividades de direção escolar são divididas em duas vertentes, a Gestão Disciplinar Cidadã, sob responsabilidade da PMDF e a Gestão Pedagógica, sob responsabilidade da SEEDF, ambas possuindo o mesmo nível de hierarquia e submetidas à Gestão Estratégica, esta sob comando da PMDF e cuja estrutura administrativa será disposta em portaria complementar que ainda não chegou a ser divulgada.

A tramitação interna desse instrumento não ocorreu sem traumas. A análise desenvolvida pelo então Subsecretário de Educação Básica, por meio de nota técnica, apontou diversas inconsistências jurídicas e pedagógicas no projeto, considerando que a PMDF deveria atuar junto às escolas pelo resgate do papel histórico do projeto Batalhão Escolar por meio do qual a presença de policiais no entorno da escola poderia garantir um ambiente seguro e favorável ao trabalho educativo que deve ser desempenhado por profissionais da educação e não por policiais militares. O parecer do subsecretário, após ser publicado no Sistema

Eletrônico de Informações (SEI), sistema oficial de circulação de documentos institucionais, ganhou grande repercussão tendo em vista que, por razões diversas, o texto circulou em redes sociais pondo a nu a divergência interna na SEEDF. Dentre os pontos assinalados como vulnerabilidades do projeto, a nota técnica indicou o desalinhamento com a Lei nº 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Sistema de Ensino do DF, especialmente por não vislumbrar a participação da comunidade na escolha dos responsáveis pela Gestão Estratégica e pela Gestão Disciplinar. Do mesmo modo, o parecer aponta para os impactos que a criação de uma estrutura de pessoal desigual para apenas quatro escolas poderia causar no sistema em face da inexistência de profissionais exclusivos para o acompanhamento disciplinar de todas as demais escolas, recomendando, por fim que fosse feita proposição de programa alternativo com apoio de profissionais da educação, psicólogos e outros, que compoñham uma equipe multidisciplinar, chamando atenção de que já existiam, à época, várias demandas para autorização de projetos pedagógicos de escolas que não vinham sendo atendidos pela SEEDF.

O jornal online Metropolis publicou, 25 dias depois de iniciado o governo, a notícia de que o subsecretário estava sendo exonerado por criticar o projeto de militarização das escolas. O secretário de educação valeu-se do microblog Twitter para afirmar que “não há mais espaço para deslealdade, desrespeito, fofoca, rebeldia, atitudes vaidosas ou egocêntricas. Jogar em time é tão importante quanto ser íntegro e competente”. Em outra publicação do mesmo microblog, afirmou que cumpriria todas as determinações do governador (VINHOTE; TAFFNER, 2019).

A subsecretária que substituiu o gestor exonerado, provavelmente com a incumbência de dar fim ao processo de desgaste, produziu parecer substitutivo no qual afirmou que o projeto não conflitava com a Lei de Gestão Democrática, que as gestões disciplinar e pedagógica convergiam para um único objetivo, não havendo, por isso, qualquer conflito com os marcos regulatórios da educação brasileira ou local sem, no entanto, apontar qualquer evidência para esse alinhamento com a legislação em vigor. Ao afirmar que o projeto faz parte do planejamento estratégico da Secretaria de Educação, terminou por considerar que o projeto consta no Plano de Governo que foi referendado nas urnas, além de ser um anseio das comunidades locais. Como já visto, no entanto, o Plano de Governo apresentado à sociedade no período de campanha eleitoral não inclui uma palavra sequer sobre o processo de militarização de escolas da rede distrital de ensino.

Duas vertentes de iniciativas ocorreram no sentido de questionar a legalidade e o mérito da portaria conjunta que dispôs sobre o projeto piloto de gestão compartilhada. A primeira, por iniciativa do Deputado Leandro Grass

(Rede Sustentabilidade), apresentando à Câmara Legislativa do DF (CLDF), em 8/2/2019, o Projeto de Decreto Legislativo nº 008/2019, com o objetivo de sustar os efeitos da portaria conjunta, sob argumentos diversos, dentre os quais dispor em sentido contrário ao que determina a Lei de Gestão Democrática ou por não ter sido ouvido o Conselho de Educação do DF (CEDF). O projeto tramitou nas Comissões de Educação, Saúde e Cultura, com parecer contrário, e na Comissão de Constituição e Justiça, com parecer favorável, mas terminou derrubado pelo plenário da CLDF, tendo por fim o arquivamento em 23/4/2019.

A segunda vertente, por iniciativa do Deputado Fábio Félix (PSOL), contrário à implementação do projeto piloto, e por responsáveis legais de um estudante cuja identificação foi mantida em sigilo em respeito a exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente. Ambos acionaram a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) na tentativa de interromper a implantação do projeto.

Em 13/2/2019, foi emitida a Nota Técnica nº 001/2019-PROEDUC/MPDFT (DISTRITO FEDERAL, 2019), por meio da qual esse órgão se manifestou acerca da legalidade da política pública consistente na implementação do projeto piloto de colaboração da Pasta de Segurança Pública em quatro unidades de ensino da rede pública do DF, ressaltando, no entanto, que excluíram-se da Nota Técnica quaisquer abordagens de conteúdo de mérito, uma vez que, pelas atribuições constitucionais, esse órgão não tem legitimidade para formulação ou execução de políticas públicas ou por emitir juízo de valor de escolhas políticas do Poder Executivo. Para emissão de seu juízo de legalidade, considerou a PROEDUC que a SEEDF e SSPDF expediram a portaria conjunta dentro dos limites regulamentares e da discricionariedade do Poder Executivo, além de estar consoante aos princípios norteadores da educação, em especial o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, considerou que as escolas não foram obrigadas a aderir ao projeto piloto, uma vez que a imprensa noticiou ter havido reuniões com equipes gestoras e comunidades escolares.

Em continuidade ao processo de organização dos marcos regulatórios para oficialização de um programa que venha a consolidar o projeto piloto implantado em quatro escolas, o governador do DF publicou, em 9/4/2019, decreto (GDF, 2019) criando Grupo de Trabalho para realização de estudos para análise, aperfeiçoamento e extensão do projeto Escola Gestão Compartilhada.

O decreto fixa o prazo de noventa dias, prorrogável por igual período, para conclusão dos trabalhos e apresentação de relatório ao governador. Cabe ao GT definir as competências de cada uma das secretarias envolvidas, os critérios de escolha de unidades escolares, os indicadores de avaliação de desempenho, as

metas a serem atingidas, o número de cargos em comissão no âmbito da SSPDF, a garantia de liberdade pedagógica dos professores, a edição de normas jurídicas para criação do projeto, analisar modelos já existentes no país e adequação do projeto local ao projeto do MEC, dentre outras.

Chama atenção a composição do GT presidido pelo governador, pela prevalência da SSPDF sobre a SEEDF, a primeira com oito membros e a segunda com apenas dois, num evidente desequilíbrio para um projeto que traz em seu nome a expressão “compartilhada”.

O PROJETO PILOTO EM FUNCIONAMENTO

Feitas essas considerações iniciais que emolduram com elementos históricos e marcos normativos o projeto piloto de militarização de escolas públicas no Sistema de Ensino do DF, é pertinente considerar como se deu sua implementação nas quatro escolas escolhidas pelo governo, indicadas na portaria conjunta. As quatro escolas são Centros Educacionais, cuja modulação atende, em geral, adolescentes e jovens dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: Ced 3 de Sobradinho, Ced 308 do Recanto das Emas, Ced 1 da Estrutural e Ced 7 de Ceilândia.

Em respeito à norma que reza que as escolas devem manifestar livremente sua adesão ao projeto, nas quatro escolas realizaram-se reuniões abertas denominadas “audiências públicas” e, em sequência, votação formal plebiscitária. Registre-se que as tratativas da SEEDF com as direções escolares ocorreram em pleno período de recesso escolar, com professores e estudantes em férias. O Sindicato de Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) capitaneou o movimento de resistência ao projeto do governo, participando de discussões com professores nas escolas indicadas, fazendo publicações de jornal institucional, panfletos e outros materiais, além de participar de entrevistas e debates nos órgãos de mídia local (CAIXETA; TEIXEIRA; FUZEIRA, 2019; ALCÂNTARA, 2019).

De modo geral, o sindicato representante da categoria dos professores e técnicos em educação elenca em suas críticas o fato de ser utilizado o processo de militarização das escolas como panaceia para atos de indisciplina e, mesmo, de violência no interior das escolas e como metodologia capaz de aumentar significativamente os índices de resultados de aprendizagem medidos pelo IDEB. No entanto, o processo é visto como um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino, que vão da falta de investimentos adequados à falta de equipe pedagógica em número suficiente para fazer frente aos problemas da escola. Ao invés, haveria uma espetacularização da violência como pretexto para a entrada de policiais na escola, de forma atropelada e sem diálogo prévio

com a comunidade escolar e com a sociedade, de maneira a levar a população a acreditar que a militarização das escolas é solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida.

A imposição de rígidas normas disciplinares e de conduta conduzidas por policiais fardados e armados no interior da escola, em postos de gestão escolar, levaria professores e estudantes que não se adaptam a serem excluídos da escola. Até normas que regulamentam a aparência física são impostas, como corte curto de cabelos para meninos e coque para meninas, como o padrão militar; cabelos e barbas bem aparados para professores; vedação de uso de acessórios considerados extravagantes para meninas e professoras; blusa para dentro da calça para estudantes e jalecos até os joelhos para professores e professoras. O punitivismo adotado pelos modelos militares, no entanto, é considerado uma forma de violência pelo SINPRO-DF.

Além disso, o despreparo educacional dos policiais, que poderão ser convocados para terem presença nas escolas, além de ser um desvio de finalidade para profissionais que deveriam cumprir a sua tarefa institucional de garantia da segurança pública dos cidadãos e cidadãs, reveste-se de uma simbologia nefasta para a categoria dos profissionais da educação, porque atestaria serem eles incapazes de superar os quadros de indisciplina e de educar com democracia, respeito, ética e solidariedade.

Os debates que se seguiram nas escolas como etapa para adesão dessas unidades escolares ao projeto piloto do governo foram palco de muitos desentendimentos, com rejeições fundamentadas, mas em todas as escolas indicadas na portaria conjunta, o processo adotado levou à sua aprovação.

No Ced 308, do Recanto das Emas, por exemplo, inconformados com o fato de a reunião que aprovou a realização do projeto piloto na escola ter sido feita após convocação com os docentes em férias e, na sua avaliação, com chamamento direcionado de pais de alunos, um grupo de professores, pais e alunos decidiu fazer nova discussão em que a medida foi rejeitada. O diretor da escola e a própria administração da SEEDF não reconheceram a citada reunião e o projeto permaneceu aprovado. No CEd 07, de Ceilândia, um estudante de 16 anos, que trabalhou pela rejeição do projeto, afirmou que, se quisesse estudar em um colégio militar teria procurado matrícula em uma escola propriamente militar e não numa escola pública. Nessa mesma escola, a mãe de uma aluna votou contra a vontade da filha considerando que o quesito segurança falava mais alto que o entendimento na família. Esses e outros depoimentos e registros de desavenças foram registrados pelos jornais impressos e eletrônicos que acompanharam o processo de discussão e votação nas escolas.

O CONTURBADO PROCESSO DE EXPANSÃO DO PROJETO PILOTO

Passado o primeiro semestre, com a experiência da militarização em curso nas quatro escolas, antes de ser iniciado o segundo semestre letivo, novamente em período de recesso escolar, que impediu qualquer discussão qualificada em função da ausência de professores e estudantes nas escolas, o Governo do DF (GDF) anunciou a expansão do projeto para mais seis escolas. Mais uma vez, deflagraram-se críticas ao governo a partir da representação sindical dos professores e de gabinetes de parlamentares distritais, tendo-se formado, inclusive, um Observatório da Militarização de Escolas, com participação de gabinetes parlamentares, da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil seção DF, de entidades da sociedade civil e de personalidades do campo da educação e da defesa dos direitos humanos. Essa iniciativa resultou na redação de uma carta aberta assinada por inúmeras entidades e personalidades, manifestando a contrariedade com a intervenção militar nas escolas públicas do DF e solicitando que o governo garanta o direito de educação a todos, optando por implementar modelos pedagógicos que tragam resultados concretos para demandas que são usadas como justificativa para alocação de policiais dentro das escolas (ROCHA, 2019).

Como resultado da decisão governamental, as seis escolas passaram por eleição para decisão plebiscitária sobre aceitação ou não do projeto. Das seis escolas, considerando as normas que regem a Lei de Gestão Democrática local para eleição plebiscitária³, quatro escolas manifestaram sua recusa. No entanto, o governo, desconsiderando a referida norma e contabilizando apenas o total de votos sem discriminar o percentual de cada segmento votante. Ocorreram reações negativas a essa interpretação, apesar de haver também manifestações públicas favoráveis à militarização nas quatro escolas que recusaram o projeto, especialmente partindo dos pais de alunos. A situação de embate de posições ficou presente na imprensa local por alguns dias até que o governador pessoalmente manifestou-se sobre o assunto, informando que aplicaria a gestão compartilhada de todo jeito, inclusive nas escolas que recusaram o projeto, alegando que a eleição tinha efeito apenas consultivo e não vinculante. Suas declarações causaram grande impacto pelo tom imperial utilizado: “Democracia foi no dia que me elegeram governador com mais de um milhão de votos. Me escolheram para poder fazer a mudança, mudar para melhor. Quem governa sou eu; os que estiverem insatisfeitos com a

3 Equivalente na eleição para diretores escolares às situações em que apenas uma chapa foi inscrita no processo eleitoral, quando é necessário que o candidato tenha 50% mais um dos votos em todos os segmentos com direito a voto.

gestão compartilhada busquem a Justiça. Tenho certeza de que as melhorias virão” (ROCHA, 2019). Provocativamente, ainda declarou que começaria o calendário de aplicação do projeto pelas escolas que o rejeitaram.

Com essas declarações, o clima político ficou bastante tenso, tendo deputados distritais de oposição se manifestado publicamente acusando o governador de autoritário e exigindo que a Câmara Legislativa seja respeitada como instância competente para aprovação de programas que alteram significativamente as políticas educacionais em curso, cobrança efetivada pelo fato de não haver sido encaminhado, até então, qualquer projeto de lei para aprovação de programa que agasalhe a iniciativa, como consta, inclusive, na portaria conjunta que instituiu o projeto piloto.

Ainda assim, o governador reagiu afirmando pela imprensa, conforme publicado no Portal G1, que não havia assumido o governo para “brincar de administrar” e que “já chamei o secretário e falei que ele está agindo de forma errada” (IBANEIS, 2019) pelo fato de o secretário de educação ter garantido que as escolas que rejeitassem o projeto não seriam obrigadas a implementá-lo. Pouco tempo depois, o secretário de educação publicou no microblog Twitter sua despedida do governo agradecendo o governador “pelo favor em me exonerar”. Na verdade, apesar do confronto público de opiniões sobre a estratégia de implantação do projeto, durante todo o período de governo o secretário abonou a militarização das escolas, sem nenhuma crítica. Ao contrário, em todas as suas manifestações públicas o projeto foi considerado positivo e benéfico para as escolas e seus profissionais, seus estudantes e suas famílias.

MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS E O CONFRONTO COM O PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Muitos são os elementos que podem ser apontados como contradições ou fragilidades no processo de militarização de escolas públicas no Sistema de Ensino do DF. A começar por um detalhe aparentemente insignificante cujo conteúdo institucional passa, muitas vezes, despercebido. Trata-se do nome que é dado às unidades escolares militarizadas. Ao nome oficial de cada escola militarizada é acrescentado o título “Colégio da Polícia Militar”. Desse modo, a título de exemplo, o Centro Educacional 7 de Ceilândia, cuja denominação é “Ced 7 de Ceilândia” passou a se chamar “Colégio da Polícia Militar Ced 7 de

Ceilândia”. As implicações são evidentes, a começar pela chancela que qualquer escola precisa ter dos órgãos próprios para esse tipo de alteração (GDF, 2018)⁴. Porém, essa é apenas uma questão de caráter burocrático formal. Mais grave é o significado que o nome transmite, de que uma instituição educacional pública, parte integrante do Sistema de Ensino do DF⁵; por meio de um ato conjunto assinado pelos titulares das secretarias de educação e de segurança pública, passa a ser uma escola da corporação militar, caracterizando-se uma situação de interferência da PM nas políticas públicas de educação, prerrogativa da secretaria da área que, ao concordar com essa apropriação, deserta parcialmente de seu dever legal de prover o direito subjetivo à educação.

Os argumentos utilizados para rebater essa análise são voltados às disposições da portaria conjunta que prevê que a gestão pedagógica permanece sendo responsabilidade da SEEDF e apenas a gestão disciplinar e cidadã é responsabilidade da PMDF, ambas com o mesmo nível de hierarquia. Ocorre que a gestão escolar, inspirada nos princípios da gestão democrática, não prevê uma separação de tarefas estanques e independentes. Ao contrário, os processos administrativos, disciplinares e pedagógicos devem funcionar como dimensões de uma mesma realidade que apenas se expressam por meio de atividades diferenciadas, mas sempre em busca de objetivos comuns, de tal maneira que cabe ao dirigente escolar ser aquele que coordena todas as atividades. Não faz sentido, portanto, que à corporação militar seja outorgada uma dimensão do fazer escolar fragmentando um processo que deveria ocorrer de maneira integrada, formando um todo coerente e harmonioso. Além disso, na proposta de estrutura de gestão prevista haverá, ainda, uma gestão estratégica, sob responsabilidade da PM, à qual as demais estruturas estarão subordinadas. Ou seja, quem passa a ter a prerrogativa que deveria ser do diretor ou diretora escolar é um policial militar, numa clara postura governamental de considerar os profissionais de educação como incompetentes para realizar a atividade para a qual foram formados e selecionados por meio de concurso público.

Outro elemento é a situação da violência fora e dentro da escola, que tem levado as famílias a aprovar essa interferência da PM no ambiente escolar. A narrativa do medo decorrente da espetacularização da violência criou no imaginário dos pais e responsáveis a ideia de que o policial armado dentro da escola é a solução. Os pais têm razão de reconhecer que a escola não oferece a segurança devida a seus filhos. No entanto, sabe-se que a violência não é criada

4 A Resolução nº 1/2018-CEDF, que estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do DF, exige abertura de processo próprio para alteração de denominação de escolar de acordo com o Art. 179 combinado com o Art. 206, VII.

5 Art. 1º, I da Resolução nº 1/2018-CEDF.

dentro da escola, mas ela reflete aquela que existe na sociedade porque a escola não é uma bolha isenta das mazelas sociais. Não se pode instituir a escola como local de reparação da desordem e da violência que reina na sociedade. É preciso considerar que a polícia que é chamada para impedir a violência na escola é a mesma que não consegue entregar resultados à sociedade em relação às políticas públicas de segurança para as quais ela efetivamente foi criada e existe. A PM faria imenso bem à educação se conseguisse manter a segurança no entorno da escola. Não parece fazer bem ao processo educativo a presença de policiais fardados e armados junto a crianças e adolescentes em situação escolar; não parecem adequadas as rígidas normas de disciplina calcadas apenas na obediência heterônoma, que pouco ou nenhum resultado pedagógico alcança a não ser o adestramento a comportamentos padronizados, inclusive de aparência, de fala, de cumprimento; não parece fazer bem a crianças e adolescentes negar-lhes o direito à diversidade e à própria individualidade obrigando-os a manter determinado corte de cabelo ou proibindo-as de usar certos tipos de adereços próprios da idade em que o vínculo a grupos e tribos é característico. Pensar, em pleno século XX,I a existência de associação entre disciplina ou bom comportamento, com limitação do tamanho dos cabelos masculinos e obrigatoriedade de coque para as meninas é retroceder quanto aos avanços pedagógicos conquistados ao longo de séculos. Outra contradição é a ilusão de que as escolas militarizadas terão obrigatoriamente resultados escolares superiores às demais escolas. Os resultados positivos não são decorrência da militarização, mas das condições específicas de que são dotadas essas unidades escolares, com reforço de pessoal, maiores recursos, processos seletivos e, especialmente, com a dispensa de alunos que não se adaptam aos rigores dos padrões militares e dos indesejados. Nesse sentido, é sempre bom lembrar que a escola pública é para todos e todas não cabendo escolher quem são aqueles que podem ficar e quais devem ser excluídos. O jornal Folha de São Paulo (ESCOLAS, 2019) cruzou dados do ENEM 2017 por escola, segregando escolas com perfil socioeconômico, tipo de militarização e porte chegando à conclusão de que escolas militares ou militarizadas têm resultados semelhantes a escolas com perfil parecido, sendo que centenas de colégios estaduais com gestão civil e mesmo perfil socioeconômico têm resultado melhor.

Por fim, é mister relembrar o argumento utilizado na nota técnica que resultou na exoneração do subsecretário de Educação Básica da SEEDF ao se pronunciar pela não aprovação do projeto piloto de gestão compartilhada, ao afirmar que são muitos dos projetos alternativos inscritos autonomamente por escolas da rede pública de ensino do DF a esperar que a estrutura de decisões

da secretaria autorize suas implantações com alguma condição de pessoal, equipamento ou recursos, que certamente estão muito abaixo da pretensão de contar com mais 25 profissionais e duzentos mil reais de aporte financeiro.

Nesse artigo, apontamos a maneira como se implantou o projeto piloto de militarização de algumas escolas públicas do DF, eufemisticamente denominado “gestão compartilhada”, seus prováveis vínculos com a política pública federal de fomento a escolas cívico-militares nos sistemas de ensino dos estados e municípios, procurando identificar elementos, contradições, acertos ou fragilidades como questões abertas à pesquisa científica. Levantamentos quantitativos e análises qualitativas mais verticalizadas sobre esses fenômenos poderão certamente jogar luz sobre essa realidade a fim de compreendê-la em profundidade.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Manoela. Escolas militares na rede pública de ensino divide distritais. **Metrópole**. Brasília: 13 jan 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/escolas-militares-na-rede-publica-dividem-opinio-de-distritais>. Acesso em 27 ago 2019.

ALVES, Miriam Fábila, TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neuza Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, v.12, n° 23, 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865> . Acesso em 27 ago 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: v. 134, n° 248, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 ago 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAIXETA, Fernando; TEIXEIRA, Isadora e FUZEIRA, Victor. Em votação, CEd 7 de Ceilândia aprova ensino militar na escola. **Metrópole**. Brasília: 7 fev 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/em-votacao-ced-7-de-ceilandia-aprova-ensino-militar-na-escola> . Acesso em 27 ago 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 39.765**, de 9 de abril de 2019. Cria Grupo de Trabalho para realização de estudos visando a análise, o aperfeiçoamento e a extensão do projeto ‘Escola Gestão Compartilhada’. Diário Oficial do DF. Brasília: nº 68, de 10 de abril de 2019. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/bf9d292b34ae479b9603e3496dd8b379/exec_dec_39765_2019.html#art1 . Acesso em 27 ago 2019.

DISTRITO FEDERAL, MPU/Ministério Público do DF e Territórios/ Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC. **Nota Técnica nº 001/2019**. Brasília: 13 fev 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2019/02/Proeduc.pdf> . Acesso em 27 ago 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº 01**, de 31/1/2019: Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Política Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial do DF. Brasília: nº 23, de 1/2/2019, p. 3-4. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/Portaria_Conjunta_1_31_01_2019.html. Acesso em 27 ago 2019.

DISTRITO FEDERAL, SEEDF/Conselho de Educação do DF. **Resolução nº 1/2018**. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zj9QPgepvU04AphY1MALxrYD9Fd2VYR2/view> . Acesso em 27 ago 2019.

DISTRITO FEDERAL, **Lei nº 4.751**, de 7 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em 27 ago 2019.

ESCOLAS militares e colégios civis com o mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 18 fev 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml> . Acesso em 27 ago 2019

ESCOLAS do DF adotam modelo de gestão compartilhada com a Polícia Militar. **G1**. 17 fev 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/escolas-do-df-adotam-modelo-de-gestao-compartilhada-com-a-policia-militar.ghtml>. Acesso em 27 ago 2019.

IBANEIS pede desculpas à Câmara após bater boca com deputado por causa de PM na gestão das escolas. **G1**. 20 ago 2019. Disponível em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/20/ibaneis-pede-desculpas-a-camara-apos-bater-boca-com-deputado-por-causa-de-pm-na-gestao-das-escolas.ghtml>. Acesso em 19 nov 2019.

MUNICÍPIOS militarizam sete escolas em dois anos em <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/20/ibaneis-pede-desculpas-a-camara-apos-bater-boca-com-deputado-por-causa-de-pm-na-gestao-das-escolas.ghtml> Goiás. **O Popular**, Goiânia: 22 mar 2019. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/munic%C3%ADpios-militarizam-sete-escolas-em-dois-anos-em-goias-1.1759363>. Acesso em 27 ago 2019.

PLANO DE GOVERNO 2019-2022 Ibaneis Rocha, coligação Pra Fazer a Diferença. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2018/11/promessas/Distrito_Federal_Ibaneis.pdf . Acesso em 27 ago 2019.

PROFESSORA fala sobre militarização de escolas em Goiás: ‘estamos colecionando e exportando lixo tóxico’. **Sul 21**. 18 mar 2019. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/entrevistas-2/2019/03/professora-fala-sobre-militarizacao-de-escolas-em-goias-estamos-colecionando-e-exportando-lixo-toxico/> . Acesso em 27 ago 2019.

RIOS, Alan. Secretário de educação do DF promete combater ‘ideologia de gênero’. **Correio Braziliense**. Brasília: 7 jan 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/01/07/interna_cidadesdf,729402/secretario-de-educacao-do-df-promete-combater-ideologia-de-genero.shtml . Acesso em 27 ago 2019.

ROCHA, Aline. Oposição na CLDF reage contra a implantação de escolas militarizadas no DF. **Jornal de Brasília**. Brasília, DF: 16 ago 2019. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/cidades/oposicao-na-cldf-reage-contra-a-implantacao-de-escolas-militarizadas-no-df/> . Acesso em 27 ago 2019.

SINPRO-DF. **Quadro Negro**. Brasília: jan. 2019.

TEIXEIRA, Isadora. Decisão de Ibaneis em impor gestão compartilhada com PM nas escolas divide opiniões. **Metrópoles**. Brasília: 18 ago 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/decisao-de-ibaneis-em-impor-gestao-compartilhada-com-pm-nas-escolas-divide-opinioes> . Acesso em 27 ago 2019.

VINHOTE, Ana Luiza; TAFFNER, Ricardo. Subsecretário do DF é exonerado após criticar militarização de escolas. **Metrópoles**. Brasília: 25 jan 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/subsecretario-do-df-e-exonerado-apos-criticar-militarizacao-de-escolas> . Acesso em 27 ago 2019.

ERASTO FORTES MENDONÇA é Doutor em Educação pela Unicamp, Mestre em Educação pela UnB. Professor aposentado da Faculdade de Educação da UnB de onde foi diretor. Foi membro do Conselho Nacional de Educação e presidente da Câmara de Educação Superior, membro e vice-presidente do Conselho de Educação do DF, professor e diretor da rede pública de ensino do DF. E-mail: erastofm@gmail.com

*Recebido em Agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo

The militarization of public schools from the perspective of three rights: constitutional, educational and administrative

La militarización de las escuelas públicas bajo la perspectiva de tres derechos: constitucional, educativo y administrativo

SALOMÃO BARROS XIMENES

CAROLINA GABAS STUCHI

MÁRCIO ALAN MENEZES MOREIRA

Resumo: O artigo apresenta um ensaio analítico sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional. Parte da identificação e análise de fontes documentais nacionais e estaduais que estão na base da institucionalização dos modelos de militarização e explora, com base na Constituição e na legislação de direito público, alguns dos seus pontos jurídicos críticos. Pretende-se assim oferecer um enfoque original e contribuir com o debate sobre os inúmeros problemas jurídicos e de política educacional em discussão.

Palavras-chave: direito à educação; militarização; ensino militar; Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim.

Abstract: The article presents an analytical essay on the militarization process of Brazilian public schools, focusing on constitutional, administrative and educational rights. It begins by identifying and analyzing national and state documentary sources that underlie the institutionalization of militarization models. It also explores, based on the Constitution and public law, some of its critical legal points. It intends to provide an original approach and contribute to the debate on the numerous legal and educational policy issues under discussion.

Keywords: the right to education; militarization; basic education; National Program of the Civic-Military Schools - Pecim.

Resumen: El artículo presenta un ensayo analítico sobre el proceso de militarización de las escuelas públicas brasileñas, bajo el enfoque de los derechos constitucionales, administrativos y educativos. Parte de la identificación y análisis de fuentes documentales nacionales y estatales que se encuentran en la base de la institucionalización de los modelos de militarización y explora, con base en

la Constitución y en la legislación del derecho público, algunos de sus puntos jurídicos críticos. Se pretende, así, ofrecer un enfoque original y contribuir al debate sobre los diversos problemas jurídicos y de la política educativas en discusión.

Palabras clave: derecho a la educación; militarización; enseñanza militar; Programa Nacional de las Escuelas Cívico Militares – Pecim.

INTRODUÇÃO

Amplia-se no cenário educacional brasileiro da última década a presença, sobretudo nas redes estaduais, de escolas militares ou militarizadas, ou, conforme denominado no programa federal, “escolas cívico-militares” (BRASIL, 2019a). Embora a escola com viés militarizado ou diretamente geridas por militares não seja uma novidade há bastante tempo em diversos países, como Índia, Turquia e EUA (BENEVIDES; SOARES, 2019, p. 8), a diferença de denominação, no contexto atual brasileiro, expressa um modelo jurídico-administrativo em formulação, experimentação e implementação, que pode resultar, ao final, na consolidação de uma nova modalidade de ensino, com diretrizes e normas próprias.

Atualmente, são 17 (dezessete) os Colégios Militares do Exército e das Políticas Militares e Corpos de Bombeiros Militares (BRASIL; 2019b, p. 5). Regidos pela Lei nº 9.786/1999 (BRASIL, 1999) e regulamentos próprios (BRASIL, 2008), aos colégios militares cabe oferecer “de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas, o ensino preparatório e assistencial de nível fundamental e médio (...) na forma da legislação federal pertinente, ressalvadas suas peculiaridades.” (art. 7º). Entre as particularidades do modelo, além do objetivo de formação inicial de quadros militares, está o “regime disciplinar de natureza educativa” (art. 7º, §2º).

Os estados, por sua vez, no exercício de sua competência legislativa concorrente (Constituição Federal, art. 24, IX), regulamentaram o ensino militar no âmbito das forças auxiliares de segurança pública – Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares. É nesse âmbito que foram criados os primeiros colégios militares estaduais, vinculados a tais instituições, antes de iniciado o ciclo de expansão contemporâneo cuja característica marcante é o processo de militarização de escolas comuns (civis) preexistentes, ou seja, a incorporação de agentes e regulamentos militares em escolas públicas, sob diferentes critérios e arranjos de gestão.

Em 2019 são 203 (duzentas e três) as escolas públicas estaduais e municipais militares e militarizadas, com perspectivas de expansão. Elas fazem parte da rede pública de ensino e são administradas por uma força militar específica,

como a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros Militares, e não contam com a participação do Ministério da Educação em sua criação. Destaca-se a mais antiga em funcionamento, a Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro em Manaus/AM, ligada à Polícia Militar, que iniciou suas atividades em 1994. Entre as mais recentes a se tornar Cívico-Militar está o CED 03, de Sobradinho/DF, ligado à Polícia Militar do Distrito Federal. Suas atividades no modelo Cívico-Militar iniciaram concomitantemente ao ano letivo de 2019 da rede estadual de ensino do Distrito Federal. (BRASIL, 2019b, pp. 7-8). Ao longo desses 25 anos, cada localidade estabeleceu o arranjo administrativo que melhor se adaptou às suas necessidades e especificidades. Todas elas, porém, fundamentadas em valores como “patriotismo, civismo, respeito aos símbolos nacionais, noções de hierarquia e de disciplina, valorização da meritocracia e outros” (BRASIL, 2019b, p. 9).

Na reorganização do Ministério da Educação (MEC), no início de 2019, sob a presidência de Jair Bolsonaro, é incorporada à Secretaria de Educação Básica a atribuição de “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares” (Decreto 9.665/2019, art. 11, art. XVI - BRASIL, 2019).

Para isso é criada, no mesmo ato, a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares¹ (Figura 1) responsável por desenvolver o Programa Nacional de Implantação das Escolas Cívico-Militares, anunciado posteriormente como parte do Compromisso Nacional da Educação Básica (BRASIL; MEC; CONSED; UNDIME, 2019), cujo objetivo quantitativo é “aplicar (sic!) 27 escolas por ano até o final de 2023, totalizando 108 Escolas Cívico-Militares em todos os Estados e Distrito Federal” (BRASIL, 2019b, p. 10). Tais escolas seriam resultado de parcerias entre a União e os entes federativos interessados em implantar o modelo, que, segundo a proposta, contará com recursos orçamentários próprios do governo federal, embora estes ainda não tenham sido previstos na PLOA 2020 já apresentada ao Congresso Nacional.

1 As atribuições detalhadas da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares estão descritas no artigo 16 do Decreto 9.665/2019.

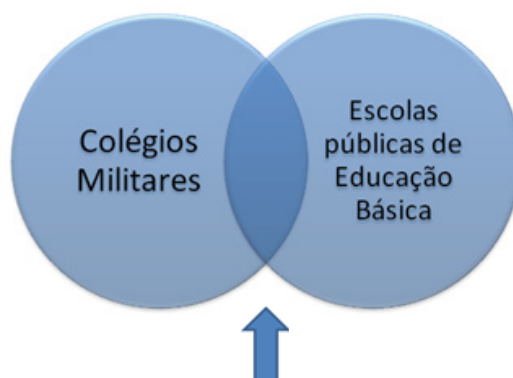
Figura 1 - Organograma da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares



Fonte: Ministério da Educação, 2019

Partindo da premissa de que os colégios militares são mais eficientes e possuem melhores indicadores de qualidade (especialmente o IDEB), e considerando a necessidade de uniformização dos modelos existentes, o MEC estuda a normatização do modelo e a certificação das escolas que o aplicarem na sua integridade. O detalhamento dos requisitos para essa certificação ainda não foi apresentado, porém já se sabe que a participação militar estará pautada na presença dos militares na escola, atuando na função de tutoria (junto aos profissionais) e monitoria (junto aos alunos), com o objetivo de fortalecimento da gestão das escolas. A presença do militar, de acordo com o MEC, não significa a substituição do corpo docente, nem dos demais profissionais da educação. Ela viria para complementar e auxiliar em atribuições específicas relacionadas aos aspectos disciplinar e atitudinal do aluno fora da sala de aula, mas dentro do ambiente escolar. (BRASIL, 2019b. pp. 9-10). A figura 2 ilustra o modelo como a intersecção entre colégios militares e as escolas públicas no que diz respeito à gestão educacional, conforme apresentado pelo governo, aos padrões de ensino e aos modelos pedagógicos.

Figura 2 - Modelo das escolas cívico-militares



Escolas cívico-militares: Gestão educacional, padrões de ensino e modelos pedagógicos

Fonte: apresentação SECIM/SEB/MEC de 9 de maio de 2019²

A proposta do governo federal se inspira nos vários desenhos existentes nos estados, especialmente das regiões Centro-Oeste e Norte do país. Com uma das experiências mais antigas de militarização das escolas da rede pública, o estado de Goiás possui hoje uma lista de 60 escolas que já tiveram a militarização autorizada por meio de lei³, na maioria delas a administração já é feita pela Polícia Militar.

Em complemento às críticas já produzidas pela literatura que vem analisando este modelo (GUIMARÃES; LAMOS, 2018; TAVARES, 2016), opostas aos falhos pressupostos técnicos e político-pedagógicos das políticas públicas de militarização escolar, este ensaio objetiva oferecer um quadro de análise dos aspectos especificamente jurídicos, tendo como base a definição da educação escolar como um direito humano fundamental na Constituição Federal, nos tratados internacionais, na legislação educacional e demais normas de direito público voltadas a viabilizar o exercício desse direito. Privilegiamos a análise sob três enfoques jurídicos: constitucional, educacional e administrativo.

2 Disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cc/seminarios-1/seminario-em-09-de-maio-de-2019-sobre-escolas-civico-militares> Acesso em 29 ago. 2019.

3 Nas leis de aprovação, os colégios passam a ser denominados de Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMGs, conforme LEI Nº 19.779, DE 18 DE JULHO DE 2017, do estado de Goiás. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21657. Acesso em 26 ago. 2019. Ver relação de escolas em <https://www.portalcepmg.com.br/nossas-unidades/>. Acesso em 26 ago. 2019.

No próximo tópico, denominado “A militarização de escolas públicas sob o enfoque dos direitos constitucional e educacional”, tomamos como base os princípios, direitos e garantias fundamentais da Constituição de 1988, o papel nela destinado às forças armadas e os objetivos e princípios do ensino, com o objetivo de explorar a incompatibilidade entre a militarização e o desenho normativo afirmado na Constituição, bem como a definição de educação como um direito humano e, mais especificamente, as implicações necessárias dessa definição nas diretrizes e objetivos educacionais. No tópico seguinte, adotamos o enfoque típico do direito administrativo, com o intuito de explorar os novos arranjos que vêm sendo implantados como forma de viabilizar as escolas militarizadas. Nesse tópico, cabe verificar desde as reformas administrativas nas secretarias e instituições de segurança pública até a ocupação dos cargos e funções públicas nas escolas e na gestão educacional.

Nosso objetivo de fundo é oferecer o quadro de análise jurídica aos projetos e iniciativas de militarização e não analisar todos os desenhos jurídicos e institucionais atualmente praticados nos estados e municípios. Diante disso, adotaremos como referência para a análise o programa e a legislação federal juntamente com a experiência de Goiás, uma vez que é nesse estado onde há uma trajetória mais consistente de militarização escolar, com fortes críticas por parte das organizações do campo educacional, farta produção legislativa e algum debate nos órgãos de controle jurisdicional. Além da legislação, a análise se faz com base em documentos oficiais, públicos ou solicitados via Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011), nas notícias veiculadas e na revisão da bibliografia sobre o tema.

A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS SOB O ENFOQUE DOS DIREITOS CONSTITUCIONAL E EDUCACIONAL

O modelo constitucional brasileiro indica a adoção de um Estado alicerçado em bases de um pluralismo político. Fruto de uma convergência ideológica advinda da reconstrução democrática, não há como definir a identidade do texto constitucional a partir de um único viés da ideologia jurídica, seja ele liberal ou intervencionista. Existe de fato uma proposta programática e dirigente, porém, destacamos o caráter compromissário de todo o processo constituinte que culmina no texto aprovado

O pluralismo da Constituição advém basicamente do seu caráter marcadamente compromissário, já que o Constituinte, na redação final do texto, optou por acolher e conciliar posições e reivindicações nem sempre afinadas entre si, resultantes das fortes pressões políticas exercidas pelas diversas tendências envolvidas no processo Constituinte. (SARLET, 2009, P.138)

Advinda de um período anterior autoritário, o texto constitucional é marcado por uma característica analítica, regulamentador, mesmo diante de uma concepção plural de ideias, notoriamente eclética, mantendo seu caráter dirigente.

A interpretação da Constituição afeta diretamente como definirmos a aplicação dos princípios constitucionais da educação, definidos no art. 206. De antemão já apontamos que as normas constitucionais podem ser definidoras de princípios ou regras, ambos com força normativa e, portanto, aplicabilidade imediata, porém com uma diferença jurídico-dogmática, polarizada na teoria constitucional nas concepções de Dworkin e Alexy. Os princípios cumprem importante papel quando definidos constitucionalmente e são adequados na perspectiva de um texto constitucional eclético com diversas expectativas normativas:

(...) os princípios constitucionais, enquanto normas do ponto de vista da estática jurídica, passam a ser um filtro fundamental em face da pluralidade de expectativas normativas existentes no ambiente do sistema jurídico, com pretensão de abrangência moral. (...) Uma constituição formada apenas de regras seria, perante um contexto social hipercomplexo, inadequada. Os princípios constitucionais, por implicarem certa distância do caso a decidir e uma relação mais flexível entre o antecedente e o consequente, são mais adequados a enfrentar a diversidade de expectativas normativas que circulam na sociedade. (NEVES, 2014, p. 233)

Compreendendo o papel dos princípios, o art. 206 da Constituição Federal destaca os princípios de cumprimento obrigatório para o ensino:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Antes de detalhar os princípios, observamos que, pelas notícias veiculadas acerca da implantação das escolas cívico-militares, são estabelecidas diversas regras para os estudantes, tais como: proibição de gírias; proibição de paquera ou namoro (Contato físico “que denote envolvimento de cunho amoroso” é proibido); proibição de uso de batons ou esmaltes de unha; obrigação de bater continência e caminhar marchando; proibição de mascar chicletes; obrigação de corte de cabelo padronizado; proibição de qualquer crítica, considerando falta disciplinar grave “denegrir o nome da polícia ou de qualquer de seus membros.”⁴

A proposta de uma padronização do comportamento discente, aliado a uma postura que fortalece a ausência de debate crítico e democrático não é admitido pelo nosso ordenamento jurídico.

Primeiramente, a escola deve cumprir o Princípio da Gestão Democrática, resultando em um ambiente que preza a participação nas definições do Projeto Político Pedagógico, tal participação alcança trabalhadores, gestores, estudantes e familiares. Portanto, as definições do que é admitida ou não na prática escolar deve ser definido de forma plural, e pela própria comunidade escolar. Nesse âmbito, encontra-se o direito à organização autônoma dos estudantes em entidades próprias, cuja atuação não pode ser limitada ou tutelada (AUTOR; AUTOR).

O Supremo Tribunal Federal, por sua vez, na ADI 2.997, apesar de considerar inconstitucional o estabelecimento de eleições diretas para diretor de escola (com definição de mandato) assegurou que o princípio da gestão democrática deve ser obrigatoriamente cumprido pelos entes de direito público. Segundo voto do Ministro Cezar Peluso, ao comentar o art. 206, VI da Constituição Federal (princípio da gestão democrática) informa que o dispositivo constitucional permite ao legislador ordinário experimentar formas de participação da comunidade escolar na escolha dos dirigentes escolares. Com tal entendimento, mesmo no modelo cívico-militar deve ser garantido à escolha de dirigentes de forma democrática, o que não ocorre. (STF, 2009, online)

De igual modo, os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino podem sofrer sério risco, já que o ambiente voltado ao controle demonstra não ser o mais propício para o desenvolvimento de uma prática educacional com pluralismo de ideias. É fácil imaginar situações em que os conflitos oriundos da cultura e práticas dos adolescentes e da obediência a um determinado código militar irão gerar.

4 Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2014/01/policia-militar-vai-administrar-dez-escolas-publicas-do-estado-de-goias.html>, acesso em: 23.08.2019

A cobrança de taxas nas escolas militarizadas, noticiadas em Goiás no valor de R\$ 70,00 (setenta reais) além de despesas com fardamento ofende, frontalmente, o princípio da gratuidade do ensino, já definido de que o acesso à educação, até para adequação ao inciso I do art. 206 (igualdade de condições para o acesso e permanência na escola) deve ser garantido de forma não onerosa. Nesse sentido são as diversas decisões judiciais de efetivação de transporte escolar, proibição de cobranças de taxas e fardamentos. O Supremo Tribunal Federal tem verbete vinculante sobre o tema, de nº 12, com a seguinte redação: “A cobrança de taxa de matrícula nas universidades públicas viola o disposto no art. 206, IV, da Constituição Federal.” (STF, 2008, online)

No julgamento do RE 562.779 que julgou tema afeto a gratuidade do ensino público, em especial quanto à taxa em universidades, restou assentado no acórdão que o princípio da gratuidade deve ser interpretado sistematicamente com o caráter universal dos direitos humanos, dialogando com o princípio da igualdade de acesso. O direito à educação é erguido a verdadeiro serviço público essencial, que deve ser estendido a todos. Segundo o Supremo:

Não colhe, pois, o argumento da recorrente, calcado numa exegese restritiva do art. 208 da Lei Maior, segundo o qual a obrigação do Estado no concernente à gratuidade da educação estaria restrita ao ensino fundamental obrigatório, e que, com relação ao ensino médio, ela quedaria circunscrita à garantia de sua progressiva universalização. E ainda: que o dever do Estado, quanto aos níveis mais elevados de ensino, limitar-se-ia a assegurar o acesso aos mesmos segundo a capacidade de cada um (STJ, 2008, online). Importante destacar: a gratuidade é devida em todas as etapas da educação, inclusive no ensino superior. Em 2017 o Supremo Tribunal Federal mitigou a tese, considerando que cursos de especialização podem cobrar mensalidades, mesmo em Universidades públicas.

O termo utilizado pela Constituição é que essas são as tarefas de “manutenção e desenvolvimento do ensino”. Consequentemente, são a elas que se estende o princípio da gratuidade. Nada obstante, é possível às universidades, no âmbito de sua autonomia didático-científica, regulamentar, em harmonia com a legislação, as atividades destinadas preponderantemente à extensão universitária, sendo-lhes, nessa condição, possível a instituição de tarifa. Noutras palavras, a garantia constitucional da gratuidade de ensino não obsta a cobrança, por universidades públicas, de mensalidade em curso de especialização (STJ, 2017, online).

No julgamento, foi diferenciado atividade de manutenção e desenvolvimento do ensino de atividades de extensão, possibilitando às últimas, através da autonomia universitária a instituição de taxa.

No caso do modelo cívico-militar existe uma incompatibilidade da cobrança de qualquer tipo de taxa e os princípios constitucionais da gratuidade e da igualdade de acesso. Mesmo sob o manto de “contribuição voluntária” e de que o uso do recurso é realizado na própria escola, a cobrança, além de atingir as famílias de baixa renda, proporciona desigual acesso, constituindo verdadeiro retrocesso na prestação do serviço público educacional.

O princípio da qualidade da educação também é violado. Não podemos admitir qualidade sem democracia. A qualidade deve ser construída democraticamente. Existe concretamente uma disputa de concepções pedagógicas que influem na concepção de qualidade da educação. Para além dos insumos indispensáveis à prática pedagógica, a dimensão da qualidade dialoga com a pluralidade de ideias, pensamento, arte e saber. É inconcebível uma educação de qualidade em um ambiente que não existe liberdade de expressão e de práticas pedagógicas.

Por fim, o princípio da valorização dos profissionais é ameaçado, já que os profissionais da educação ficam vinculados ao regime militar estabelecido, atingindo de forma central a liberdade de associação e expressão desses professores.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS SOB O ENFOQUE DO DIREITO ADMINISTRATIVO

O direito administrativo é o ramo do direito público que disciplina o exercício da função administrativa, bem como pessoas e órgãos que a desempenham (MELLO, 2016, p. 29). Analisar o processo de militarização das escolas sob o enfoque do direito administrativo significa olhar para os aspectos do regime jurídico da operacionalização desse modelo: os princípios que orientam a ação estatal no sentido do interesse público; as figuras da administração pública utilizadas e sua organização interna; as formas de contratação e eventuais parcerias com entidades privadas; os agentes públicos; os bens públicos; os procedimentos administrativos de tomada de decisão; a transparência dos atos; e as formas de controle sobre a administração pública.

Como o modelo no âmbito federal ainda está em formulação, a análise sobre a militarização das escolas se dá com base nos documentos já apresentados pelo MEC e a partir da leitura de documentos sobre as experiências em andamento no âmbito dos estados, especialmente o caso do estado de Goiás.

A primeira questão que se coloca é se a proposta de transformação de escolas públicas em escolas cívico-militares, sem alteração da CF e de legislação federal e sem base na representação política e na regra da maioria, atende ao

interesse público. Num Estado Democrático de Direito, para que não haja subjetividade na definição do que é interesse público, este deve ser definido na lei. Nesse sentido, o modelo de militarização proposto fere o princípio da legalidade (art. 37, CF) e da finalidade pública (art. 2º da Lei 9.784/1999, BRASIL, 1999), pois na atuação do Estado, “não há liberdade nem vontade pessoal. Enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na Administração Pública só é permitido fazer o que a lei autoriza” (MEIRELLES, 2012, p. 89).

A transformação das escolas civis em cívico-militares tem sido justificada como medida para: i) atenuar altos índices de violência em áreas de periferia; ii) melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas. A primeira justificativa parecer atribuir à escola pública uma nova missão, diferente daquela que a legislação educacional prescreve, o que configuraria desvio de finalidade. A segunda poderia ser uma justificativa plausível, apoiando-se no princípio da eficiência da administração pública, mas isso não se confirma, como argumentamos adiante.

De acordo com o princípio da finalidade pública, a administração deve sempre atuar para alcançar o fim público definido pela lei. Sem finalidade definida em lei, todo ato que tiver fim diverso daquele explícita ou implicitamente previsto na regra de competência, poderá ser invalidado por desvio de finalidade. (Lei 4717/1968, art.2º, parágrafo único, “e”, BRASIL, 1968).

Uma recente alteração da CF, por meio da EC 101/2019 (inclusão do § 3º do art. 42), passou a permitir que militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios possam acumular seus cargos de militares dos Estados com: i) um cargo de professor; ii) um cargo técnico ou científico; ou iii) um cargo ou emprego privativo de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas (art. 37, inciso XVI), com prevalência da atividade militar. Na justificação desta alteração, à época de sua proposição, já aparecia o objetivo de aumentar “a interação construtiva entre os operadores da segurança pública e estudantes desde as primeiras séries do ensino fundamental”, no sentido de “operar uma importante união entre o conhecimento e a inexperiência nessa importante prioridade para população que é o combate a violência e a criminalidade, onde o beneficiado será a sociedade (sic).” Além da motivação ser questionável, é importante entender como se dá o acúmulo de funções de policiamento e ensino entre os militares e se há respaldo legal para o exercício de uma terceira função – a de administração das escolas da rede pública estadual.

Do ponto de vista do arranjo institucional relacionado às funções do Estado, conforme o art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988):

§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

Como se percebe da leitura do dispositivo, não está dentre as atribuições da polícia e dos bombeiros militares administrar as escolas públicas. Existe aqui um nítido desvio de função nas atividades desenvolvidas. Tal desvio pode configurar, inclusive, crime de improbidade administrativa do gestor que autorizar tal medida, conforme Lei nº 8429/1992 (BRASIL, 1992).

A segurança pública destina-se à preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, segundo *caput* do art. 144 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Não há qualquer menção, na função constitucionalmente reservada às forças de segurança, relacionada à administração de escolas. O arranjo realizado denota uma compreensão equivocada do papel reservado às polícias em relação à educação. Ocorre claro desvio de função, com flagrante inconstitucionalidade diante da incompatibilidade das atribuições do órgão de segurança pública e sua relação com o direito à educação.

Sem respaldo legal, com desvio de finalidade e desvio de função, como uma proposta pode ser considerada eficiente? Pelo princípio da eficiência, o Estado deve atuar de modo mais oportuno e adequado aos resultados que pretende alcançar, utilizando meios idôneos e menos onerosos para a administração. Como visto, o modelo cívico-militar, embora propagado como solução para um apressado diagnóstico de ineficiência das escolas da rede pública, não pode ser exemplo de aplicação do princípio da eficiência.

A competência para a criação do referido programa também pode ser questionada sob dois aspectos. O primeiro deles diz respeito aos limites da atuação da União para tratar da organização dos sistemas estaduais e municipais de ensino, considerando o desenho federativo e a autonomia dos entes previstos na Constituição Federal. Argumenta-se que tanto a criação do programa quanto da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, vinculada à Secretaria de Educação Básica do MEC (Decreto 9.665/2019) - a pretexto de promover mera reorganização administrativa do MEC, não encontram respaldo na divisão constitucional de competências. Em relação ao segundo aspecto, o programa federal cria atribuições para as Polícias Militares e Bombeiros que não estão previstas na Constituição Federal, como visto acima. As Polícias Militares e Bombeiros estão na esfera da autonomia estadual e subordinam-se aos governadores dos estados e do Distrito Federal (art. 42 e art. 144, §6,º da CF, Brasil, 1988). Por essas razões, ainda que se considere que o papel da União no programa é meramente supletivo

em relação à educação, a ingerência da União na organização das instituições responsáveis pela segurança pública parece ferir diretamente a autonomia dos estados.

Mesmo no caso das experiências estaduais recentes de inserção das instituições de segurança pública, em especial as polícias militares, na gestão das unidades públicas de ensino nos sistemas estaduais de educação, várias ilegalidades vêm sendo apontadas nas medidas de operacionalização dessas escolas, como em Goiás (TAVARES, 2016). Nesse estado, ainda que haja a aprovação de uma lei, que autoriza o processo de militarização de cada escola, esta é apresentada sem motivação técnica e jurídica suficiente, não suprimindo o desvio de finalidade da proposta, já argumentado.

Após a aprovação da lei, a operacionalização da mudança de gestão das escolas se dá por meio de um Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico entre a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte e a Secretaria de Estado da Segurança Pública, por meio da Polícia Militar. Pelas cláusulas do termo, faz-se a cessão do uso do imóvel da escola para a administração militar e a pasta da educação se compromete a ceder 100% (cem por cento) dos recursos humanos (professores e pessoal administrativo) necessários ao desenvolvimento das atividades. O termo também trata da cobrança da contribuição comunitária “voluntária”, além de outros pontos relacionados a questões pedagógicas. O detalhamento das regras de funcionamento dessas escolas militarizadas, está no Regimento Interno dos Colégios Estaduais da Política Militar (GOIÁS, 2018), que já passou por diversas atualizações do seu texto, ao que parece para tentar superar as inconstitucionalidades e ilegalidades do novo modelo. Uma das alterações é exatamente a que dispunha sobre a administração dos recursos de contribuição voluntária, antes atribuída ao CEPMG⁵ e atualmente tratada como verba sob a decisão da APM⁶.

A cobrança de taxas, do ponto de vista administrativo, deveria ter previsão legal e seguir todas as regras da contabilidade pública, integrando com transparência as receitas públicas. Para Tavares,

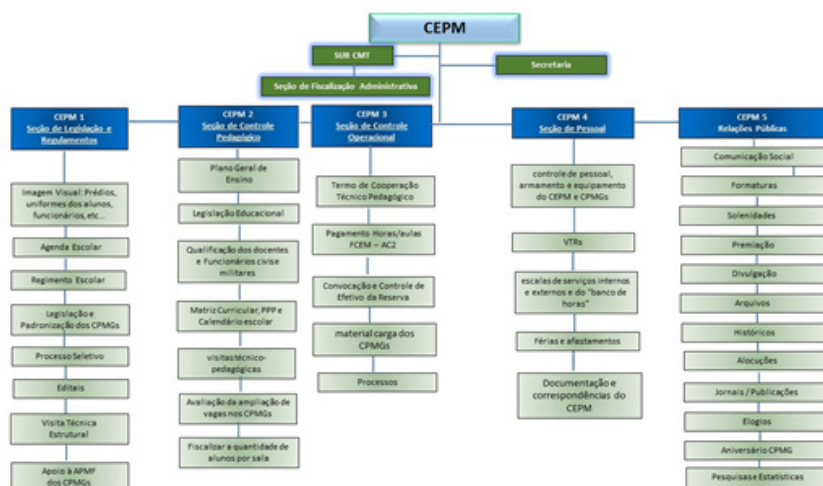
5 Conforme Guimarães e Lamos (2018, P. 77), a redação do art. 147 do Regimento Interno assim dispunha: “Art. 147. São contribuições voluntárias doadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos. §1º Contribuição esporádica, mediante solicitação e destinação prévia, com material de uso geral ou pedagógico destina a prover a seção de Recursos Didáticos e Serviços Gerais. §2º Contribuição voluntária feita por cada pai ou responsável pelos alunos, durante o ano letivo, destinada a prover despesas gerais do CPMG para a melhoria do ensino.” (GOIÁS, 2015)

6 Atualmente, o art. 147 trata de outro assunto e a disciplina das contribuições é feita pela combinação do art. 10, §2º, I com o art. 79 do Regimento Interno (GOIÁS, 2018), atribuindo à Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) maior responsabilidade.

o Militar que aceita receber valores informais de particulares, sem que esse dinheiro integre a contabilidade pública, está a contribuir para o vilipêndio do princípio da gratuidade do ensino público e, destarte, como falta grave. Ademais, deve-se indagar sobre como se dá a escrituração e a fiscalização, por órgãos como o TCE e o MP, do dinheiro que segue para um serviço estatal, como escolas (2016, p. 57).

Em relação à estrutura administrativa das duas áreas do governo de Goiás - Secretaria de Educação e Polícia Militar - chama a atenção o fato de que as escolas militarizadas passam a integrar o organograma do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, conforme figura 3. Os colégios estaduais militares ficam ligados a esse Comando, com uma estrutura (figura 4) cujos postos de direção da escola – Comandante Diretor e Subcomandante (Vice Direção) serão ocupados por militares e não por profissionais do magistério, como é a diretriz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). De acordo com a Lei n. 14.044, de 2001 (GOIÁS, 2001), que dispõe sobre os Colégios Estaduais da Polícia Militar do Estado de Goiás estes ficam sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) dos postos de Tenente Coronel e Major, com graduação acadêmica superior e possuidores de curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação. Os comandantes-diretores das unidades são designados pelo Comandante-Geral da Polícia Militar. A secretaria-geral de cada escola fica diretamente ligada à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar.

Figura 3 - Estrutura Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás



Fonte: Portal CPEMG, GOIÁS, 2019

[illegible]

No âmbito da Secretaria de Educação, vinculada à Subsecretaria de Execução da Política Educacional, há uma Superintendência de Segurança Escolar e Colégio Militar, que conta com duas gerências, criada pela Lei nº 19.865/2017 (GOIÁS, 2017). Pelo parágrafo único do art. 1º da referida lei, as funções inerentes aos cargos em comissão de Superintendente de Segurança Escolar e Colégio Militar, Gerente de Segurança Escolar e Gerente de Colégio Militar, são consideradas de natureza policial-militar. Espantosamente, a lei não disciplina as competências das áreas que cria.

Esse desenho organizacional, além do desvio de função dos militares que passam a assumir tarefas diferentes daquelas que Constituição Federal previu, como já argumentamos, não deixa claro como se coordenam as duas carreiras de professor (civil e militar) na escola, nem como se dá a relação entre escolas civis e militarizadas na rede. Além dos prejuízos que isso pode ocasionar para a boa prestação do serviço educacional, é possível que haja questionamentos (inclusive judiciais) no sentido de equiparação de cargos, carreiras e salários, gerando insegurança jurídica na gestão das escolas.

Diante das inconsistências e irregularidades do modelo das escolas cívico-militares, restam outras questões a aprofundar: i) como será regulamentado o acesso a essas escolas? A existência de vagas reservadas para familiares de militares ou provas de acesso em algumas experiências pode conviver com a universalidade do direito à educação, inclusive em relação ao direito de estudar perto de casa? ii) como serão cumpridas as exigências de transparência ativa e passiva previstas na Lei de Acesso à Informação (BRASIL, 2011)? Questões de segurança podem ser sobrepor à cultura da transparência?; iii) como e em relação a quais órgãos e agentes vão se dar os controles internos e externos? iv) como será feito o cômputo das despesas obrigatórias em educação (natureza das despesas, pagamento e capacitação de policiais militares e bombeiros, tipos de despesa no orçamento da Política Militar)?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crescente militarização das escolas públicas é, portanto, inconstitucional por diversas perspectivas, além disso, viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente). Por esses princípios, devem ser assegurados amplos canais que viabilizem a discussão aberta e democrática sobre todos os temas do processo educativo com a participação dos trabalhadores profissionais da educação (direções escolares, supervisões, coordenações pedagógicas, docentes professores, agentes escolares, e gestores), estudantes, familiares dos alunos e da comunidade local. Além disso, tal medida é um retrocesso inconstitucional na implementação dos princípios da valorização do magistério e da garantia do padrão de qualidade do ensino. A LDB, ao regulamentar a prerrogativa de autonomia das escolas determina que esta deve ser progressivamente assegurada, em vertente oposta à intervenção de militares na gestão escolar (LDB, art. 15).

Essas garantias jurídico-constitucionais, por sua vez, dão base à construção das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cujos objetivos e propósitos não comportam o princípio pedagógico das escolas militarizadas, comumente definido como “hierarquia e disciplina”. No tocante aos profissionais do magistério, a militarização viola frontalmente o artigo 61 da LDB, que delimita quem está habilitado e legalmente autorizado ao trabalho no ensino, são eles os professores e os trabalhadores da educação com habilitação específica. Em função destas características, é evidente que a militarização escolar conflita abertamente

com o modelo de educação estabelecido na Constituição de 1988, porque seus princípios de hierarquia e disciplina não podem ser compatibilizados com o caráter democrático processo educativo, único meio de garantir-se a próprio pluralismo e respeito aos processos de formação de crianças e adolescentes.

Há nesse ponto, sob o enfoque do direito administrativo, um patente desvio de função das instituições militares e, como consequência, dos servidores públicos militares, uma vez que nas iniciativas de militarização estes passam a exercer uma parcela significativa do trabalho atribuído aos cargos e funções do magistério.

Com isso, portanto, demonstramos que, por ora, o processo de militarização de escolas comuns e as mudanças legislativas e nas práticas político-pedagógicas daí decorrentes, vem apresentando um conjunto de incoerências e potenciais tensões e oposições quando confrontadas com a legislação educacional e o direito à educação em sentido amplo. Há pontos de resistência jurídica e judicial a serem explorados pelos defensores de escola plural e democrática. Por outro lado, é necessário dedicar atenção ao avanço das reformas normativas que objetivam dar uma legalidade formal às escolas militarizadas ou cívico-militares, o que pode redundar no surgimento de uma nova modalidade de ensino, de constitucionalidade e legalidade questionáveis. Lamentavelmente, uma modalidade compatível com os tempos de avanço autoritário que vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.717**, de 29 de junho de 1965. Regula a ação popular. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4717.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8429**, de 2 de junho de 1992. Lei de improbidade administrativa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.786**, de 8 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 9.784**, de 29 de janeiro de 1999. Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.527**, de 18 de novembro de 2011. Lei de Acesso à Informação. Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12527.htm. Acesso em 2 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.665**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm . Acesso em 29 ago. 2019.

BRASIL. Comando do Exército. **Portaria nº 042** (R-69), de 6 de fevereiro de 2008. Disponível em: http://www.cmsm.eb.mil.br/phocadownload/legislacao/regulamentos/03_Portaria_042_R69-2008.pdf Acesso em: 29 ago. 2019.

BRASIL; MEC. Dados - **Pedido 23480015691201912**. Acesso à Informação, 11/07/2019, 2019a. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=779626&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Econsultaesic%2Ecgu%2Egov%2Ebr%2Fbusca%2FSitePages%2Fresultadopesquisa%2Easpx%3Fk%3D23480015691201912&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL; MEC. **Estudo para Criação das Escolas Cívico-Militares**. Acesso à Informação, 11/07/2019, 2019. In: BRASIL; MEC. Dados - Pedido 23480015691201912. Acesso à Informação, 11/07/2019, 2019b. Disponível em: <http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31-47d7-4485-ab65-ab0cee9cf8fe&ID=779626&Source=http%3A%2F%2Fwww%2Econsultaesic%2Ecgu%2Egov%2Ebr%2Fbusca%2FSitePages%2Fresultadopesquisa%2Easpx%3Fk%3D23480015691201912&Web=88cc5f44-8cfe-4964-8ff4-376b5ebb3bef>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL; MEC; CONSED; UNDIME. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 14.044**, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2151. Acesso em: 2 jul. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 14.050**, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2157. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 16.152**, de 26 de outubro de 2007. Promove a fusão das Unidades Escolares da Secretaria da Educação e da Polícia Militar que especifica. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7309. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 14.044** de 25 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a organização administrativa do Poder Executivo. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17257.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 18.556**, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás – CPMG – que menciona e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=11494. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. **Lei nº 18.967**, de 22 de julho de 2015. Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14192. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. **Lei n.º 19865** de 16 de outubro de 2017. Introduce alterações na organização administrativa do Poder Executivo. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17257.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

GOIÁS. Polícia Militar do Estado de Goiás. Comando de Ensino Policial Militar. **Regimento Interno dos Colégios Estaduais Militares de Goiás**, 2018. Disponível em: <https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019

GOIÁS. **Comando de Ensino Policial Militar**. Portal CEPMG, 2019. Disponível em <https://www.portalcepmg.com.br/estrutura-organizacional/>. Acesso em: 1 set. 2019.

GUIMARES, Paula Cristina Pereira; LAMOS, Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v. 20, n° 43, jan./abr. 2018, pp. 66-80.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**, 38ª ed. São Paulo: Malheiros, 2012.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 33ª ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

MENEZES, V. V.; SOARES, R. B. DIFERENCIAL DE DESEMPENHO DAS ESCOLAS MILITARES: BONS ALUNOS OU BOA ESCOLA?. **Encontros Universitários da UFC**, v. 2, n. 1, p. 1104, 2019. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DAS_ESCOLAS_MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766cceff1cba2. Acesso em 22 ago. 2019.

NEVES, Marcelo. **Entre Hidra e Hércules**: princípios e regras constitucionais como diferença paradoxal do sistema jurídico. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. Ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL **RECURSO EXTRAORDINÁRIO: 597.854 - GO**; Relator: MIN. EDSON FACHIN; DJ Nr. 30 do dia 15/02/2017; disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2666225>; acesso em 01 set. 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL **RECURSO EXTRAORDINÁRIO: 562.779 - MG**; Relator: MIN. RICARDO LEWANDOWSKI; DJ Nr. 179 do dia 17/09/2007; disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2556752>; acesso em 01 set. 2019.

TAVARES, Francisco Mata Machado. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. In: **Estado de Exceção Escolar**: uma avaliação crítica das escolas militarizadas / Ian Caetano de Oliveira, Victor Hugo Viegas de Freitas Silva, organizadores. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016.

VELOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Nathália Pereira. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no Estado de Goiás. **Anais VI Seminário Pensar Direitos Humanos**. GT 3 Práticas e Representações Sociais de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, UFG, 2015, pp. 448-460.

SALOMÃO BARROS XIMENES é doutor em Direito do Estado (USP), professor de Direito e Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC), membro da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) e coordenador do grupo de pesquisa Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola (DiEPEE/UFABC). E-mail: salomao.ximenes@ufabc.edu.br

CAROLINA GABAS STUCHI é doutora em Direito do Estado (USP), professora da Universidade Federal do ABC nos cursos de Ciências e Humanidades e Políticas Públicas e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. E-mail: carolina.stuchi@ufabc.edu.br

MÁRCIO ALAN MENEZES MOREIRA é mestre em Direito (UFC) e advogado do Escritório de Direitos Humanos e Assessoria Jurídica Popular Frei Tito de Alencar da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. E-mail: marcioalan81@gmail.com

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil

The militarization of public schools: an analysis based on education researches in Brazil

La militarización de las escuelas públicas: un análisis desde las investigaciones del área de la educación en Brasil

MIRIAM FÁBIA ALVES
MIRZA SEABRA TOSCHI

Resumo: Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica acerca da militarização das escolas públicas no Brasil. Foram consultadas as bases de dados: Portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Google Acadêmico. A partir do levantamento emergiram questões relativas à gestão militarizada e suas interferências na prática pedagógica, a formatação de um modelo de escola que prioriza a disciplina e o controle, a relação de dependência entre a melhora do desempenho escola e as características dos estudantes.

Palavras-chave: militarização; escola pública; colégio militar; pesquisa bibliográfica.

Abstract: This article aims to present the results of bibliographic research about the militarization of public schools in Brazil. The following databases were consulted: *Portal de Periódicos da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*; Google Scholar. From the survey emerged questions related to the militarized management and its interferences on pedagogical practices, the formatting of a school model that prioritizes discipline and control, the dependency relationship between the improvement of school performance and the students' characteristics.

Keywords: militarization; public school; military school; bibliographic research.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una investigación bibliográfica sobre la militarización de las escuelas públicas en Brasil. La búsqueda fue realizada en las bases de datos: Portal de Periódicos de Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; Google Acadêmico. De los resultados surgieron cuestiones relacionadas con la gestión militarizada y sus interferencias en la práctica pedagógica, la formación de un modelo de escuela que prioriza la disciplina y el control, la relación de dependencia entre la mejoría del desempeño escolar y las características de los estudiantes.

Palabras clave: militarización; escuela pública; colegio militar; investigación bibliográfica.

INTRODUÇÃO

O tema da militarização das escolas públicas, ou seja, a transferência da gestão de escolas públicas para a Corporação da Polícia Militar entrou em outra fase com a posse do presidente Jair Bolsonaro e a defesa das escolas cívico-militares como modelo a ser seguido pela escola pública brasileira. Essa opção do governo federal ensejou a criação, no Ministério da Educação (MEC), de uma subsecretaria para fomentar a implantação dessas escolas nas redes públicas, que passaram a ser consideradas pelo MEC como “modelo de escola de alto nível” que segue “padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares” (BRASIL, 2019, p.11). A assunção desse modelo por parte do MEC representa um salto no processo de militarização das escolas públicas, uma vez que, de experiência isolada em alguns estados, passa a ser apresentado como política a ser adotada em todo o país.

No cenário de crescente conservadorismo que toma a sociedade brasileira, a militarização vai ganhando proporções assustadoras e nos indica a urgência de promover debates, pesquisas e publicações que possam desvelar os impactos desse processo na formação de crianças, adolescentes e jovens brasileiros. Essa realidade nos instigou a produzir uma pesquisa bibliográfica sobre a militarização nas publicações brasileiras, buscando analisar o que o campo educacional tem compreendido, pesquisado e publicado sobre o assunto. Tal empreitada se deve ao fato de não ter sido encontrado qualquer levantamento relativo a essa temática, ou seja, as autoras não localizaram estudos relacionados ao estado do conhecimento, ou estado da arte, ou levantamento bibliográfico específico sobre a militarização das escolas.

Para realizar o levantamento fomos aos seguintes bancos de dados: Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Google Acadêmico. A exposição do resultado da pesquisa foi organizada em duas partes: na primeira apresentamos o quadro geral do levantamento feito e, na segunda, a análise dos principais achados.

O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O modelo de gestão militar da escola com atuação das corporações militares estaduais antecede a 1998; no entanto, a transferência de escolas públicas estaduais, que estavam em funcionamento, para a gestão da PM é um fenômeno iniciado em Goiás, em 1998, quando o governo Marconi Perillo, criou e instalou um colégio militar, amparado numa lei de 1976, para oferecer educação exclusiva para os dependentes dos militares. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018). Esse processo de militarização se expandiu a partir dos anos 2010, ganhou adesão de outros estados da federação, e os dados indicam que o número de escolas militarizadas saltou de 93 em 2015, para 120 em 2018, espalhadas por, pelo menos, 22 estados. (SALDAÑA, 2019). Das 120 escolas militarizadas em 2018, quase metade pertence ao estado de Goiás, que possuía 55 escolas nesse modelo.

Considerando o nosso objeto de estudo, a militarização das escolas públicas e o corte cronológico de sua implantação a partir dos anos 2000, buscamos a produção acadêmica disponível sobre o tema. A pesquisa que fizemos nos bancos de dados se pautou por uma compreensão da militarização como processo de transferência da gestão das escolas estaduais para a corporação da Polícia Militar, que implanta um modelo de escola semelhante aos quartéis: rígida disciplina, uso de uniforme/farda, ritos da PM, ensino de civismo. Esses balizadores guiaram nossa busca nos portais selecionados.

Conhecer e mapear os estudos sobre a militarização na educação brasileira foi a atividade inicial dessa reflexão; por isso, definimos como descritores a) militarização de escolas; b) militarização da educação; c) escolas militares; d) militarização and escolas públicas; e) colégios da Polícia Militar. A busca das produções acadêmicas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Portal de Periódicos da Capes e no Google Acadêmico, utilizando os mesmos descritores nos três repositórios. O objetivo era saber como o conhecimento sobre a crescente instalação de colégios militares no país estava se desenvolvendo e quais aspectos eram mais abordados nos estudos.

A busca no portal de periódicos da Capes localizou uma produção mais expressiva com o buscador ‘escolas militares’, que localizou 58 artigos. Ao realizar a leitura dos resumos, retiramos os artigos que não abordavam o tema diretamente e diziam respeito, de forma mais expressiva, aos colégios militares da rede federal do Sistema Colégio Militar do Brasil (do Exército), por se tratar de outra experiência de escola. Feita essa seleção inicial, identificamos apenas cinco artigos que tratavam do fenômeno da militarização das escolas públicas. São artigos dos anos de 2018 e 2019, indicativos de que muito recentemente o tema começou a

ocupar espaço nas revistas brasileiras. Desses, um discute o tema da militarização em Goiás, outro, no Tocantins e outro, na cidade de Campo Grande. Dois artigos tratam de experiências específicas nas escolas militarizadas, relatando as práticas docentes na Educação Física e uma experiência de educação ambiental em escolas militarizadas de Goiás. Podemos dizer que a captura feita nesse portal sugere um longo caminho a percorrer no que diz respeito à divulgação do conhecimento sobre esse tema nos periódicos brasileiros.

Na busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram encontradas oito dissertações e sete teses. Quatro livros foram encontrados no Google Acadêmico e, também, quatro dissertações, duas teses e 18 artigos. Um dos livros tratava da militarização na burocracia, outro sobre a Educação no Estado Novo, outro sobre os militares e a República. O livro intitulado 'Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas', organizado por Ian Caetano de Oliveira Victor e Hugo Viegas de Freitas Silva, contém seis textos sobre a militarização das escolas. Há um número especial, do ano de 1998, da revista *Cadernos de Pesquisa*, sobre 'A instituição escolar e a violência', no qual não consta qualquer artigo sobre a militarização. Dos 18 textos localizados, muitos se referiam às mesmas teses/dissertações achadas. Vinte e um estudos se referiam à militarização em Goiás, mas também foram encontrados estudos sobre escolas militares em outros estados, como: São Paulo (dois), Pernambuco (dois), Rio Grande do Sul (três), Ceará (três) e Minas Gerais, Distrito Federal e Sergipe, com um trabalho em cada. Importa ressaltar que a busca realizada, utilizando os descritores já apresentados, permitiu filtrar trabalhos que tratam de experiências distintas, como é o caso de São Paulo em que a instituição analisada é privada, criada, segundo Silva (2008) para atender os dependentes dos policiais militares de São Paulo. Outro caso analisado foi um dos Colégios Tiradentes da Polícia, de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2017) que são instituições públicas de ensino vinculadas as corporações das polícias militares e que estão presentes em 23 estados da federação.

Para a elaboração desse artigo não foram levadas em conta as inúmeras matérias de revistas semanais e jornais, uma vez que o caráter factual dessas não inclui a crítica acadêmica a partir da análise científica, como acontece nas teses, dissertações, artigos de livros e textos de revistas científicas, fugindo, portanto, ao escopo do objetivo proposto para este artigo.

Os estudos bibliográficos fornecem dados atuais e relevantes que dão sustentação a novas abordagens da temática, uma vez que estudos de um mesmo tema, sob diferentes pontos de vista, possibilitam a ampliação do conhecimento

de determinado assunto. Nessa perspectiva, selecionamos alguns achados que nos permitem analisar o fenômeno da militarização e que, também, indicam possibilidades de novas pesquisas.

ACHADOS DA PESQUISA – A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM ANÁLISE

A produção de novos saberes sobre a militarização da educação só pode ser feita levando-se em conta os estudos já realizados sobre esse tema. Para produzir a análise contida neste texto, selecionamos e fizemos a leitura dos resumos de todas as teses e dissertações e, também, dos textos encontrados. Os textos lidos referiam-se a estudos, reflexões, pesquisas sobre a história e o processo de militarização de escolas, sobre a disciplina militar adentrando na educação escolar, a estrutura hierarquizada dessas escolas, a gestão militarizada, a relação entre violência e militarização, e a relação entre desempenho escolar e gestão militar.

Considerando o potencial das pesquisas bibliográficas no sentido de permitir que se identifiquem as tendências dos estudos e as lacunas que ainda persistem, constatamos que, em relação ao tema em debate, a tendência dos estudos, verificada em grande parte dos trabalhos, é abordar a questão da gestão da escola sugerindo que este tem sido um dos elementos mais impactantes para o cotidiano escolar, uma vez que ocorrem mudanças do padrão de liberdade civil que é substituída por uma acentuada hierarquia militar – como se a função da escola básica fosse formar soldados para atuar em situação de guerra. O título da dissertação de Cruz (2017), ‘Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?’ aponta para isso. Nesse estudo, a autora conclui que há uma cobrança exacerbada da disciplina nos colégios militares e, como consequência, um medo gerado nos estudantes que funciona como estratégia de controle que ignora a pluralidade e a subjetividade dos indivíduos. Santos (2016), que igualmente estudou o movimento de militarização das escolas públicas em Goiás, observa que a mudança de gestão modifica a estrutura das escolas, transformando-as, de espaços democráticos e de acesso para todos, em espaços com estrutura militarizada e seletiva.

Em se tratando da seletividade da escola militarizada, Santos (2016) ressalta que nem todos os alunos que necessitam ou escolhem a escola pública podem estudar em colégio militarizado, devido aos custos das mensalidades, travestidas de ‘doação espontânea’, e caros uniformes, que, na verdade, são fardas, como as usadas pelos soldados da Polícia Militar ou do Exército.

A partir desses estudos, é possível depreender que uma das narrativas utilizadas para justificar a militarização das escolas, ou seja, de que é possível separar gestão e prática pedagógica, não é comprovada nas experiências analisadas. A gestão da escola entregue a um terceiro, nesse caso, à polícia militar, faz com que a comunidade escolar vivencie novas práticas educativas, que interferem no aspecto organizacional e pedagógico. Ou seja, não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública.

O cotidiano da escola militarizada reforça os aspectos visíveis da escola, aqui compreendidos na perspectiva de Nóvoa (1995), para quem há uma cultura própria nas instituições escolares que possuem aspectos visíveis e invisíveis. Os invisíveis se referem às crenças, aos valores, às ideologias e os visíveis incluem manifestações verbais e conceituais, como os currículos; manifestações visuais e simbólicas, como os uniformes; e manifestações comportamentais, como os rituais e as cerimônias. As escolas militares alteram e exacerbam todos esses itens; por exemplo, a exigência do uso das fardas, consideradas como fundamental nas normas dos colégios militares, e seu uso impõe regras que devem ser seguidas dentro e fora da escola. Há muitas proibições aos estudantes de fazer algo quando estão com o uniforme, mesmo que seja fora da escola, que vão desde “dobrar short ou camiseta de Educação Física, para diminuir seu tamanho, desfigurando sua originalidade”, considerada transgressão disciplinar leve, até “provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política”, classificada como grave. (CEPMGO, 2017).

Pinheiro e Guimarães (2018), além de dizerem que os diretores das escolas militares estão a serviço do governo do estado, reafirmam que eles não são mais gestores democráticos devido à implantação na escola da mesma disciplina hierárquica dos quartéis. É exigida uma obediência incondicional que atinge todos os membros da comunidade escolar, mas especialmente os alunos.

Exemplifica o foco na obediência, a lista de 85 transgressões disciplinares, classificadas como leve, média e grave, apresentadas no Regimento Interno dos colégios, no título IX “Das transgressões disciplinares” (CEPMGO, 2017). As regras do Regimento indicam esse controle estabelecido na escola militarizada, bem como de uma concepção de educação limitada ao controle do corpo e do comportamento, conforme pode-se constatar na lista abaixo:

- 5. Transitar ou fazer uso de vias de acesso não permitidas ao corpo discente; [...]
- 6. Fazer ou provocar barulho excessivo em qualquer dependência do colégio; [...]
- 14. Mascar chiclete ou similares nas dependências do CPMGO ou quando uniformizado; [...]
- 22. Apresentar-se com o cabelo fora do padrão, deixando-os soltos com pontas ou mechas caídas (alunas), ou tingido de forma extravagante; [...]
- 23. Sentar-se no chão estando uniformizado (CEPMGO, 2017)

Na análise de Belle (2011), esse modelo de escola militarizada se sustenta em princípios burocráticos e, mesmo autoproclamando-se uma escola democrática, fere-os quando não realiza eleições para escolha de diretores. O caráter emancipatório da educação não ocorre, uma vez que o ensino é reorientado para a lógica militar, na qual o castigo e a punição são respostas à desobediência e, portanto, têm sentido diametralmente oposto à emancipação via educação (VELLOSO; OLIVEIRA, 2015).

Se retomarmos a reflexão sobre a disciplina nas escolas militares, constataremos que ela ocorre devido à forte hierarquia advinda da vida militar, que valoriza a subordinação ao chefe, a seu poder de dirigir e punir. Na vida da caserna, a obediência deve ser sem questionamentos. Esse tipo de obediência pode ser compreensível na vida militar, na qual o subordinado deve seguir o comandante sem questionar, devido aos riscos que podem advir numa situação de guerra ou conflito. O mesmo, porém, não se aplica aos civis, que não viverão esse tipo de situação, uma vez que a escolha profissional desses alunos não é necessariamente a militar. Além disso, quanto mais esse modelo se expande e ocupa espaços nas redes públicas, mais tal formação atingirá um número maior de cidadãos civis, que, certamente, ocuparão diferentes espaços na sociedade.

Em consonância com esse debate, Lima (2015) identifica em seu estudo que o objetivo das escolas militares é o de formar cidadãos disciplinados. A filosofia de ensino tem seu foco na disciplina. O estudo de Lima (2018) demonstra que o colégio militar se propõe uma formação com foco na disciplina, no respeito, na pontualidade, na busca de sucesso pessoal e profissional. Mesmo incluindo as mulheres como estudantes, Carra (2014) observa que o *ethos* masculino se mantém; a escola não é coeducativa. Na conclusão da sua dissertação, Lima (2018.) constata que a escola militar busca formar pessoas obedientes em relação a ordem instituída, subservientes a uma sociedade autoritária. Formar cidadãos passivos e alienados que contribuam com o processo de naturalização das diferenças sociais. Diferentes modelos de educação formal consolidam diferentes valores na vida adulta, e no caso das escolas militarizadas, o modelo ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora.

No que diz respeito à disciplina, importa contrapor a essa visão uma outra concepção, que considera as especificidades da escola e, principalmente, do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a disciplina tem outra acepção, uma vez que ela não é a disciplina militar, que preconiza a dominação do corpo imposta por regras externas, mas uma consequência do envolvimento/ comprometimento do próprio aluno em atividades intelectuais propostas pelo

professor por compreender que o discente tem a capacidade de manter atenção ao objeto de estudo. A educação escolar, compreendida como trabalho coletivo sob a direção de um professor, requer como afirma Vasconcelos (1994), uma disciplina consciente e interativa, que deve ser analisada como meio e não como fim em si mesma. Isso quer dizer que não se faz trabalho pedagógico significativo sem disciplina, mas que não é a disciplina o fim último do processo educativo.

Outro aspecto que mereceu atenção nessa pesquisa foi o papel das disciplinas escolares sendo conformadas para atender a objetivos militares. Como campo científico, as disciplinas se referem à seleção de conhecimento de cada campo científico, de forma a atualizar as novas gerações. Mesmo não tendo sido objeto central de nosso estudo, importa ressaltar que a presença dos militares na educação brasileira se evidencia com a Proclamação da República pelo Marechal Deodoro da Fonseca, no final do século XIX. Esse fato mostra a forte presença militar na vida social do país e na educação, por meio de introdução no currículo escolar, ao longo do século XX, de disciplinas como Ginástica, Educação Física, Escola de Tiro, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros. Para as crianças menores, estimulava-se o escotismo, as fanfarras e o batalhão infantil.

Nessa direção, o estudo de Pinto (2015) analisou as manifestações da cultura militar na educação brasileira e descobriu que a baixa escolarização Porto das tropas e o despreparo para atirar, levou o Exército Brasileiro a criar a instrução militar que, por sua vez, chegou às escolas civis com a introdução, nos currículos, da disciplina Educação Física, pela pedagogia do escotismo e, também, pelos códigos comportamentais, identificados no estudo de Oliveira (2017): pelas marchas militares, pela exaltação dos símbolos nacionais e pelo uniforme, similar ao das corporações militares. No início do século XX, de acordo com Souza (2000), práticas de natureza cívico-militar levaram à introdução da disciplina Ginástica e exercícios militares, dos Batalhões Infantis, do escotismo e, depois, da disciplina Educação Física. Durante a ditadura militar, que se estendeu de 1964 a 1985, a disciplina Sociologia se esvazia de conteúdo crítico e a formação da cidadania passa para o controle estatal (PERUCCHI, 2012), com os conteúdos ministrados nas disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) para o ensino de segundo grau, Educação Moral e Cívica no ensino de primeiro grau, como era denominado o ensino fundamental à época, e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) para o ensino superior. Vale destacar que os próprios militares suspenderam a presença dessas disciplinas nos currículos pelo poder dos professores, que são intelectuais, em usar os espaços dessas aulas para fazer um contra discurso à ditadura.

O bom desempenho dos estudantes de colégios militares, insistentemente apontado como importante diferencial positivo desse modelo, argumento largamente utilizado como justificativa para a expansão dessas escolas, também foi objeto de reflexão nos trabalhos acadêmicos produzidos. No entanto, o trabalho de Benevides (2016) observa que essa informação é sobrevalorizada, uma vez que os alunos mencionados já eram bons alunos anteriormente e as escolas avaliadas possuíam boa estrutura física, o que não acontece nas escolas públicas regulares. Para ela, se houvesse controle da performance anterior dos alunos haveria uma queda de 50% do diferencial de notas. Segundo a mesma autora, as escolas militares já impõem uma seleção pela classe social, pois os alunos devem pagar mensalidade, comprar fardas, que são bem mais caras que os usuais uniformes dos estudantes de escola pública regular.

Ferreira (2018) também corrobora esse argumento ao concluir que as famílias de baixa renda são excluídas desse tipo de escola devido aos custos de manter um filho nelas. Ainda em relação ao desempenho dos estudantes de colégios militares, Santos (2011) ressalta que os indicadores educacionais devem ser analisados levando-se em conta a origem dos alunos e as desigualdades iniciais de rendimento, uma vez que as desigualdades sociais e culturais não podem ser determinantes do êxito ou fracasso dos estudantes.

Essa interface entre desempenho dos estudantes e público atendido pelos colégios militarizados ainda representa um campo fértil a ser explorado, que possa englobar estudos quantitativos e qualitativos, e estudos longitudinais que acompanhem as trajetórias estudantis. O que temos produzido sinaliza que a melhora do desempenho está relacionada ao processo seletivo realizado por essas escolas que atendem crianças, adolescentes e jovens que pertencem a camadas sociais distintas das atendidas pela escola pública regular. Ademais, as escolas militarizadas contam com infraestrutura e insumos diferenciados, que não são oferecidos aos alunos das escolas públicas. Esse é um outro elemento a ser considerado nessa complexa relação.

Outro elemento que se destaca é a identidade ambígua das escolas militares, que possuem vínculos com dois sistemas estaduais, a educação e a segurança pública, permitindo que a escola atue com privilégios e ordenamento operacional próprios. A análise de Ferreira (2018) indica como essa ambiguidade facilita a gestão da escola militarizada, com benefícios que dificilmente chegam às escolas públicas. Assim, desde a origem, o colégio militarizado representou uma mescla entre os interesses públicos e privados, entre os interesses das secretarias de educação e de segurança pública, que atuam sobre a escola pública.

O uso da violência como recurso narrativo para justificar a militarização das escolas é explorado por Pinheiro e Guimarães (2018), que afirmam serem o neoliberalismo e a escola militar apresentados como solução ideal para resolver conflitos e contradições do sistema, como o aumento da repressão frente ao envolvimento dos jovens com a violência. Silva (2008), a partir de um estudo no colégio da polícia militar de São Paulo, afirma que violência juvenil na escola pode ser compreendida como uma forma de resistência às normas, formalismos e imposições que dominam o cotidiano escolar. A questão da necessidade da militarização como decorrência da violência tem sido bastante explorada pela mídia, mas carece de maiores pesquisas e estudos que possam problematizar essa relação tão imediata de causa e efeito.

Apesar de Goiás estar no topo do processo de militarização das escolas públicas, possuindo, em abril de 2019, 54 escolas sob a responsabilidade da Polícia Militar (PM), com 61 mil alunos, e a maioria das pesquisas encontradas abordarem o processo goiano, lamentavelmente, o estado ainda figura nas páginas policiais como um estado com altos índices de violência, amargando dois assassinatos de coordenadores de escolas estaduais no curto espaço de quatro meses (abril e agosto de 2019). Portanto, o aumento crescente da violência e da militarização de escolas públicas ainda é um fenômeno que carece de pesquisas e estudos que investiguem mais pormenorizadamente essa relação.

Se considerarmos o estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que analisou, em 2017, 310 municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, Goiás, apesar de ser o estado com maior número de escolas militarizadas no país, está entre os estados mais violentos na região Centro-Oeste. Nessa região, o estado com a maior taxa de mortes violentas é Goiás (43,9), seguido por Mato Grosso (34,3), Mato Grosso do Sul (25,7) e Distrito Federal (20,5).

Se acompanharmos a escalada da violência em Goiás nas últimas décadas, justamente quando a militarização se expandiu, os dados indicam que de 2006 a 2016, a taxa de homicídios quase dobrou, de 26,3 homicídios a cada 100 mil habitantes em 2006, para 45,3 em 2016 (IPEA, 2019, p.32). De acordo com esse estudo

Em Goiás, em 2017, observa-se uma concentração maior de mortes violentas intencionais no entorno de Brasília e na região metropolitana de Goiânia, nos municípios de Goiânia (40,7), Aparecida de Goiânia (60,4), Senador Canedo (48,4) e Trindade (57,7). Todavia, inúmeros municípios muito pequenos, com populações muitas vezes menores do que 10 mil habitantes, possuíam alta prevalência relativa de homicídios em todas as mesorregiões goianas, como são o caso de Colinas do Sul (141,7) e Trombas (112,0), no Norte.

Esse fenômeno não pode ser simplificado nem reduzido à questão educacional. A constatação do aumento da violência indica que a secretaria de segurança pública, principal responsável pela política pública, não tem alcançado resultados efetivos, gerando uma tragédia para o estado, que

Traz implicações na saúde, na dinâmica demográfica e, por conseguinte, no processo de desenvolvimento econômico e social. Um dado emblemático que caracteriza bem a questão é a participação do homicídio como causa de mortalidade da juventude masculina (15 a 29 anos), que, em 2016, correspondeu a 50,3% do total de óbitos. **Se considerarmos apenas os homens entre 15 e 19 anos, esse indicador atinge a incrível marca dos 56,5%.** (IPEA, 2019, p. 32) grifos nossos)

Essa última constatação é estarrecedora, pois o homicídio entre os jovens entre 15 e 19 anos, que deveriam estar na escola cursando o ensino médio, alcança uma taxa de 56,5% dos óbitos nessa faixa etária. Esse dado indica que o estado precisa urgentemente, mais do que militarizar a escola pública, de uma política de segurança para diminuir a violência e o extermínio dos jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa destacar que, assim como o fenômeno da militarização é recente e avassalador nas consequências para as redes públicas de ensino, a produção do conhecimento sobre esse modelo de escola tem ganhado destaque e cresce nas universidades brasileiras, na produção de teses e dissertações. No entanto, sua divulgação nos periódicos ainda é muito incipiente, tendo obtido pouco espaço nas publicações brasileiras no conjunto das temáticas em educação. Considerando as dificuldades e o modelo que inspira essa produção acadêmica, podemos sinalizar que ainda precisamos de maior articulação entre os pesquisadores da área, das perspectivas pesquisadas e a divulgação do conhecimento produzido. Há muito material jornalístico sobre o tema, mas foi nossa decisão não incluí-los nessa pesquisa bibliográfica, o que indica a necessidade de novos estudos que os considerem como fonte.

Nossa pesquisa sinaliza, também que alguns temas têm ganhado destaque: a gestão escolar, a disciplina escolar, as disciplinas escolares instrumentalizadas em favor de um modelo de escola militarizada, o perfil dos alunos e o desempenho escolar, a violência. Importa destacar que, em todos os estudos realizados encontram-se críticas a esse modelo de se fazer educação, uma vez que se parte do princípio que a educação visa à emancipação, e não à burocratização e à rigidez disciplinar.

Destacamos também o caráter seletivo dessas escolas militarizadas, pois os estudantes pobres não podem frequentá-las, uma vez que não têm recursos para custeá-las. Desse modo, este modelo acaba privilegiando as camadas de classe médias que, perdendo poder aquisitivo, mantêm seus filhos numa escola que se assemelha à ‘particular’, mas com mensalidade menor, o que evidencia mais uma vez o caráter híbrido dessas escolas.

Muito há a se pesquisar sobre esse tipo de educação e as ideias para isso vão desde conhecer como estudantes e professores analisam a experiência vivenciada nesse modelo, até como tem sido o desempenho dos seus egressos na vida universitária, que requer habilidades pouco exploradas e ensinadas nas escolas militares, como a autonomia de pensamento, a criatividade e o respeito humano, independentes da “patente” militar. Questões que nos instigam a novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa S. R. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. In. **Retratos da Escola, Brasília**, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás**. 2011. 276 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo. **Avaliação do desempenho educacional no Ceará**. Fortaleza: UFC, 2016.

BRASIL. **Decreto No 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **Baleiros e baleiras no velho casarão: coeducação ou escola mista no colégio militar de Porto Alegre?** (RS – 1989 a 2013). 2014. 298 f. Tese. (Doutorado em Educação) - (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2014.

CEPMGO. **Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás**. 2017. Disponível em: <<http://colegiomilitarpmvr.com.br/comunicado/RegimentoPronto.pdf>>. Acesso em: 30.agos.2019.

FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia**. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: UFG, 2018.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?** 177 f. Dissertação (Mestrado em História) Goiânia: PUC-Goiás, 2017.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Retratos do Municípios Brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Rio de Janeiro, 2019.

LIMA, Lígia Maria Pereira. **A influência dos modelos educacionais na construção de valores ambientais**. 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e meio ambiente) –Recife, UFPE, 2015.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Goiânia: PUC-Goiás, 2018.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (*org.*). **As organizações escolares em análise**. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Anelise Martinelli Borges de. **Leituras, valores e comportamento: práticas escolares no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Uberaba-MG**. 2017 146 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo UNESP, 2017.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: UFSC, 2012.

PINHEIRO, Veralúcia; GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: a questão dos Colégios Militares e as Organizações Sociais em Goiás. *Perspectivas em Diálogo – Educação e Sociedade*. V. 5, nº 9, p. 253-268, jan.-jun. 2018.

PINTO, Genivaldo Gonçalves. **Manifestação da cultura militar no espaço educacional brasileiro**. Pelotas: UFPel, 2015.

SALDAÑA, P. Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de S. Paulo**. 18 fev 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>

SANTOS, Cleber Borges dos. **Desigualdades escolares**: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza. 2011. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação...) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia, PUC-Goiás, 2016.

SILVA, Denise Rampazzo da. **Do discurso à prática pedagógica**: formas de resistência no Colégio da Polícia Militar. São Paulo. 2008.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cadernos CEDES**. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 20, n. 52, p. 104-121, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/28250>>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VELLOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Nathália Pereira de. Nós perdemos a consciência? apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. **VI Seminário Pensar Direitos Humanos: Educação e(m) Direitos Humanos: pensar as violências**. Goiânia, PENSAR, 2015.

MIRIAM FÁBIA ALVES é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora associada na Faculdade de Educação e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: miriamfabia@gmail.com

MIRZA SEABRA TOSCHI é Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pós doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Docente de ensino superior e na pós stricto sensu da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: mirza.seabra@gmail.com

Recebido em setembro de 2019

Aprovado em setembro de 2019

Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação

Between school and military quarters: the denial of the right to education

Entre la escuela y el cuartel: la negación del derecho a la educación

ANDRÉIA MELLO LACÉ

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA

Resumo: Este artigo analisa a militarização nas escolas públicas com o objetivo de extrair evidências sobre a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade nesse modelo de gestão. Analisa os pressupostos da militarização à luz dos preceitos constitucionais do direito à educação e da qualidade socialmente referenciada. Foram realizadas análises documentais em fontes primárias e secundárias, matérias jornalísticas e produções teóricas sobre o tema. Concluiu-se que o modelo analisado preconiza a negação do direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Militarização; escola pública; direito à educação; qualidade.

Abstract: The text analyzes the militarization in public schools with the objective of extracting evidence about the guarantee of the right to quality of education in this model. It analyzes the assumptions of the militarization in the light of the constitutional precepts of the right to education and socially referenced quality. Documentary analyses were performed in primary and secondary sources, journalistic articles and theoretical productions on the subject. It was concluded that the analyzed model advocates the denial of the right to education and the implementation of the socially referenced quality principle.

Keywords: Militarization; public school; right to education; quality.

Resumen: Este artículo analiza la militarización en las escuelas públicas con el objetivo de extraer evidencia sobre la garantía del derecho a la educación de calidad en este modelo de gestión. Analiza los supuestos de la militarización a la luz de los preceptos constitucionales del derecho a la educación y de la calidad socialmente referenciada. Fueron realizados análisis documentales en fuentes primarias y secundarias, artículos periodísticos y producciones teóricas sobre el tema. Se concluyó que el modelo analizado preconizar la negación del derecho a la educación y la implementación del principio de calidad socialmente referenciado.

Palabras clave: militarización; escuela pública; derecho a la educación; calidad

INTRODUÇÃO

O direito à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, tendo como um dos princípios o da garantia do padrão de qualidade. Para atender ao dispositivo, os sistemas de ensino passaram a propor estratégias para a universalização da educação básica e a melhoria da qualidade educacional, a partir da década de 1990. Dentre as estratégias de melhoria da qualidade, desde 1999, o Estado de Goiás implementou o sistema de militarização de escolas públicas e hoje conta com o maior número de escolas militarizadas no Brasil. Outros Estados, como Bahia, Amazonas, Rondônia, e o Distrito Federal também admitiram o modelo como possibilidade resolutive da “má qualidade das escolas públicas” e o implementaram com características e estratégias próprias.

No âmbito federal, em julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), lançou documento, em apresentação de *PowerPoint*, intitulado “Compromisso Nacional pela Educação Básica”. A visão de futuro do referido documento é, até 2030, tornar o Brasil referência em educação básica na América Latina, pois acredita-se e propaga-se que “O insucesso escolar na educação básica é um problema concentrado na rede pública de ensino” (BRASIL, 2019).

O documento apresenta diagnóstico e ações breves que contemplam desde a educação infantil, o ensino fundamental, médio, à educação de jovens e adultos (EJA), formação docente e gestão educacional. Além disso, apresenta um conjunto de dez ações intituladas “Projetos Transversais”. Dentre essas ações está a implantação de escolas cívico-militares (ECM), única ação com breve explicação desdobrada em duas telas, em que se vislumbra a intenção do governo em fomentar e fortalecer as escolas cívico-militares. O referido documento não explicita como será esse fomento e esse fortalecimento, mas acena que uma das metas é igualar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas públicas do ensino básico ao Ideb dos colégios militares, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Média nacional do Ideb nos Ensinos Fundamental e Médio



Fonte: BRASIL, 2019, p. 29.

O critério de qualidade escolhido para a adoção do modelo proposto nas escolas se refere ao Ideb, cujo cálculo se dá a partir de dados de fluxo escolar (aprovação) e resultados de desempenho nas avaliações externas, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – ambos instrumentos pertencentes ao Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb). A partir da interpretação da diferença de desempenho das esferas administrativas, o governo federal atesta a falência do modelo de gestão da educação básica pública, atribuindo a este uma das causas para o insucesso escolar.

Parece-nos claro que a opção do executivo para a resolução no insucesso escolar também é a de implementação do modelo de gestão militarizada das escolas públicas como garantia de qualidade do processo educacional. O modelo pressupõe parcerias entre a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação. Geralmente, a Secretaria de Segurança Pública assume a gestão administrativa/disciplinar, ao passo que a Secretaria de Educação desenvolve a gestão pedagógica das escolas.

Pautada, então, no argumento de que a qualidade educacional não é alcançada pela rede pública de educação básica, a militarização dessas escolas tem ocupado cada vez mais espaço na agenda de muitos governos estaduais e do governo federal. Desse modo, o presente artigo objetiva extrair evidências sobre a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade, conforme princípios da Constituição de 1988, na proposta do modelo de militarização de escolas públicas. Para isso, parte da compreensão da educação como luta de classe e direito social. Em seguida, analisa os pressupostos do modelo de militarização à luz dos preceitos constitucionais do direito à educação e da perspectiva da qualidade socialmente referenciada, por meio de análises documentais em

fontes primárias e secundárias, incluindo análise de matérias jornalísticas, além de produções teóricas sobre os temas envolvidos. Por fim, apresenta algumas questões sobre a efetivação do modelo discutido.

A EDUCAÇÃO COMO LUTA DE CLASSE E DIREITO SOCIAL

Marx e Engels (1999) iniciam o *Manifesto do Partido Comunista* afirmando que a história de toda a sociedade é a história da luta de classes, da luta entre opressores e oprimidos, que sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, travando “uma luta ininterrupta, ora oculta ora aberta”. Assim, não é possível pensar o direito à educação sem considerar a lógica de que a concepção de educação e quem a ela deve ter direito está intrinsecamente ligada às lutas travadas entre as diferentes classes sociais e nos diferentes momentos históricos.

Aníbal Ponce (2001), ao analisar as diferentes perspectivas de educação nos diferentes períodos da história da humanidade, aponta que nas comunidades primitivas a coletividade era pequena,

assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas as resoluções de conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres, da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens (PONCE, 2001, p. 17).

Nessas comunidades, segundo o autor, mulheres e homens estavam em pé de igualdade e o mesmo acontecia com as crianças, que até os sete anos acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos. Assim, não existia um único responsável pelo processo educativo das crianças, fazendo com que o aprendizado se desse por meio da convivência diária que mantinha com os adultos. Isso fazia com que elas aprendessem as crenças e as práticas do seu grupo social.

Um pouco mais tarde, quando a ocasião o exigia, os adultos explicavam as crianças como elas deveriam comportar-se em determinadas circunstâncias. Usando uma terminologia a gosto dos educadores atuais, diríamos que, *nas comunidades primitivas, o ensino era para a vida e por meio da vida*; para aprender a manejar os arcos a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava. As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos (PONCE, 2001, p. 19, grifos do autor).

Nessa perspectiva, Ponce (2001, p. 19) ainda aponta que “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”.

Para o autor, essa concepção de educação, como uma função espontânea da sociedade, por meio da qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, foi se transformando e passou a não ter mais serventia à medida que a sociedade foi se transformando numa sociedade dividida em classes.

A forma dos membros da comunidade se organizarem na sociedade primitiva pautava-se na colaboração entre os homens, fundamentava-se na propriedade coletiva e nos laços de sangue. Mas, a partir do momento em que a sociedade começou a se dividir em classes, o autor aponta que a propriedade passou a ser privada e os vínculos, que até então eram de sangue, deram lugar a um novo vínculo inaugurado pela escravidão, qual seja, a imposição do poder do homem sobre o homem. A partir desse momento, Ponce (2001, p. 26, grifos do autor) afirma que

os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. Em outras palavras: com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os “organizadores”* – cada vez mais exploradores – e os *“executores”* – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, *a desigualdade das educações respectivas*. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram também, *de acordo com os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber.

Para o referido autor, na comunidade primitiva, quando não havia divisão de classes, quando a vida social diferia pouco de indivíduo para indivíduo, as práticas dos grupos faziam com que as crianças seguissem o caminho do hábito, não sendo necessária, portanto, nenhuma disciplina. As relações de dominação e submissão que surgiram nas tribos com a divisão de classes demarcam as diferenças entre os indivíduos, definindo-os de acordo com o lugar que cada um ocupava na produção. Ainda de acordo com Ponce (2001), isso trouxe como resultado o fato de que a educação das crianças já não pode mais se dar de forma espontânea no seu meio ambiente. É preciso organizar a educação sistemática, organizada e violenta, pautada em outra concepção, que reflita a mesma noção de hierarquia que apareceu na estrutura econômica da tribo. Nessa nova organização, é naturalizada a existência de deuses dominadores e crentes submissos. Essas crenças estão tão ligadas à essência das classes sociais que até a vida após a morte, presente na fé de todos, torna-se um privilégio dos nobres.

Não é necessária dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, *passa a ser um dogma pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser na medida em que “esse bem comum” pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância (PONCE, 2001, p. 28, grifos do autor).

Em sua análise, Ponce (2001, p. 36) aponta que toda educação imposta pelas classes proprietárias deve “1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas”. Diz o autor que no campo da educação a atuação da classe dominante se dá nestas três frentes distintas e, embora cada uma dessas frentes possa exigir “uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca” (2001, p. 36).

Para ele, no momento em que ocorre a transformação da sociedade comunista primitiva em sociedade dividida em classes, os fins da educação voltam-se especificamente para a destruição das tradições do comunismo tribal, a construção do ideário de que o objetivo das ações das classes dominantes é assegurar a vida das dominadas, além de coibir, extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos. Assim,

O ideal pedagógico já não pode ser o mesmo para todos; não só as classes dominantes têm ideais muito distintos dos da classe dominada, como ainda tentam fazer com que a massa laboriosa aceite essa desigualdade de educação como uma desigualdade imposta pela *natureza* das coisas, uma desigualdade, portanto, contra a qual seria loucura rebelar-se (PONCE, 2001, p. 36).

Marx e Engels (1999) apontam para as diferentes posições sociais que se fizeram presentes em praticamente todas as épocas da história, sendo possível encontrar por quase toda parte a múltipla gradação das posições sociais e que a “moderna sociedade burguesa, saída do declínio da sociedade feudal, não aboliu as oposições de classes. Apenas pôs novas classes, novas condições de opressão, novas configurações de luta, no lugar das antigas” [mas, segundo os autores, na época da burguesia], a sociedade toda cinde-se, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes que diretamente se enfrentam: burguesia e proletariado (MARX; ENGELS, 1999, p. 67).

É no âmbito dessa sociedade cindida, dividida em classes cada vez mais antagônicas, que urge a disputa para que os direitos saiam da esfera do divino, deixem de ser privilégios de alguns e passem a se constituir em direitos sociais.

Mas é também no âmbito dessa sociedade que a disputa pela manutenção dos privilégios e a negação dos direitos para os que não fazem parte das castas ou dos grupos detentores do poder se dão.

A luta para que a educação, assim como os demais direitos, se constitua em direito social e não em privilégio é uma luta entre classes. Se por um lado, a classe trabalhadora busca a superação das estruturas de poder que a mantém na condição de oprimida e destituída de direito, por outro, os detentores dos meios de produção usam de todos os aparatos que dispõem para manter seus privilégios e garantir, assim, sua condição de opressores. Nesse sentido, a luta por uma educação que garanta processos formativos que desnaturalize a estrutura social vigente, que é na sua essência pautada em desigualdades das mais diversas ordens, está permeada de conflitos, tendo em vista que o que está em disputa são concepções de educação, de homem, de mundo e de sociedade. Trata-se de uma batalha entre classes antagônicas que, em que pese as contradições no seu interior, uma busca a superação e a outra a manutenção das estruturas de poder.

A positivação do direito à educação no Brasil, bem como a luta pela sua concretização no campo das relações sociais concretas, mobilizou educadores ao longo do tempo. Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes são alguns desses exemplos. A incansável luta de Anísio Teixeira pela educação pública, gratuita, laica e de qualidade é conhecida de todos nós. Em fins da década de 1950, nos debates travados em torno da aprovação da primeira Lei de Diretrizes Bases no Brasil, o protagonismo de Anísio foi essencial para situar a importância da educação pública para todos, inclusive como principal elemento, senão o mais estruturante, para se fundar a república brasileira e consolidar os valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.

Todavia, o movimento pendular da história brasileira e o esgarçamento das classes sociais conduziram o país para 21 anos de Ditadura Civil-Militar. O direito à educação durante esse período foi estudado por Góes e Cunha (1988) e Cunha (2016). Esses autores, entre outros elementos, destacam o recuo na laicidade do Estado, com forte influência das igrejas católicas, inclusive, na determinação dos conteúdos da disciplina Moral e Cívica e na forte presença de religiosos na condução das políticas educacionais. Além disso, o preceito da sagrada família (Jesus, Maria e José) se apresenta como modelo ideal, ao passo que todas as outras reconfigurações familiares eram tidas como anormais (CUNHA, 2016). Em nome da segurança nacional, da ordem e do patriotismo, o dissenso foi coibido.

O recuo na laicidade do Estado foi proporcional ao recuo na qualidade da educação oferecida. Penin e Vieira (2002) e Carvalho (2016) evidenciam a massificação da educação a partir da Lei 5.692 de 1971, que, se por um lado,

ampliou de 4 para 8 anos a obrigatoriedade do Estado na garantia da educação pública, por outro descontinuou o financiamento da educação, acarretando elevado número de reprovação e evasão, alto índice de analfabetismo, desprestígio e desvalorização docente, distorção série/idade e precarização dos serviços educacionais oferecidos.

A IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia nos dias 2 e 5 de setembro de 1986, foi um importante marco para o manifesto dos educadores na assunção de suas responsabilidades na (re) construção da democracia e para a superação dos impeditivos para a universalização da educação pública e de qualidade para todos. As reivindicações dos educadores foram inscritas na Carta de Goiânia e seu conteúdo influenciou a Constituição Federal de 1988, na seção referente à educação (ANDE; ANPED; CEDES, 1986).

A Constituição cidadã, em seu artigo 205, define que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família mediada pela sociedade e visa três finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda, no artigo 206, oito princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado. Entre eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

O tempo presente reverbera, portanto, dilemas educacionais que pareciam ter encontrado certa segurança jurídica a partir do pacto social de 1988, especialmente aqueles dilemas referentes ao direito à educação. De 1988 até 2014, um conjunto de emendas constitucionais, leis ordinárias, complementares, decretos e diretrizes especificaram e prescreveram aspectos relativos ao direito à educação consignados na Constituição Cidadã. Entre elas destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as leis que instituíram a política de fundos para financiar inicialmente o ensino fundamental e a partir de 2007 toda a educação básica, os Planos Nacionais de Educação e a Emenda Constitucional 59 de 2009 – que assegurou o dever do estado à educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, dentre outras.

O MODELO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: O DIREITO À EDUCAÇÃO COM QUALIDADE EM PAUTA

Conforme sinalizado anteriormente, o modelo de militarização é motivado, sobretudo, pela necessidade de melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, o Ministério Público do Distrito Federal expediu Nota Técnica a fim de conferir publicidade ao posicionamento favorável das Promotoras

de Justiça de Defesa da Educação sobre a implementação da escola de gestão compartilhada no DF. A Nota afirma que não vai julgar qualquer abordagem de conteúdo do mérito da proposta de militarização, mas restringir-se aos aspectos jurídicos e formais, privando-se assim de emitir juízo de valor de escolhas políticas do Poder Executivo (MPDFT, 2019). Por outro lado, ao contextualizar a questão, a Nota justifica o aumento da demanda, por parte da sociedade civil, por matrículas em escolas militares devido à qualidade do ensino constatada no Ideb e afirma textualmente que “não se pode ignorar que o modelo de educação adotado no Brasil tem apresentado resultados insatisfatórios nos níveis de aprendizagem, em especial entre os estudantes carentes” (MPDFT, 2019, p. 7).

Em Rondônia, o Ministério Público impetrou Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), em face da Constituição Estadual, contra a militarização das escolas públicas. No voto de alguns desembargadores, é possível verificar, mais uma vez, a justificativa do voto favorável à militarização, já que as “escolas militares” são exemplos de qualidade, hierarquia e disciplina (TJ/RO, 2019).

Analisou-se ainda postagens que foram feitas no perfil do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), na plataforma *Facebook*, em agosto de 2019. Dentre diversos tipos argumentativos, sobressaem aqueles que alegam a qualidade do colégio militar do DF e o desejo da maioria dos pais de oferecerem esse ensino para os seus filhos.

Observou-se, a partir disso, uma forte tendência nas diferentes esferas da sociedade em compreender os colégios militares e as escolas militarizadas como sinônimos e logo providos da mesma organização, gestão e financiamento. Sobre essa questão, cabe esclarecer que o Brasil dispõe de 13 escolas militares que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil. Essas escolas são geridas e mantidas pelo Exército Brasileiro. A organização do ensino militar é regida por lei específica, conforme assegura o artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. No conjunto do ordenamento legal, a Lei 9.786 de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro, foi regulamentada pelo Decreto 3.182 de 1999, cujo teor sofreu alteração em 2017, por meio do Decreto 9.171, de 17 de outubro de 2017. Em outras palavras, as escolas militares previstas em lei, cujo aluno custa em média R\$ 19 mil reais, três vezes mais que um aluno da escola pública regular (BOLSONARO..., 2019), não podem ser tomadas como sinônimo de escolas militarizadas.

Em outra direção, as escolas militarizadas não integram o Sistema Colégio Militar do Brasil. Elas continuam fazendo parte do sistema estadual e/ou municipal de ensino e são transformadas, geralmente, por meio de parcerias entre

a Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação, em escolas geridas pela polícia militar. Aos policiais militares da reserva cabe a gestão administrativa e disciplinar e aos professores a gestão pedagógica.

Desse modo, institui-se um modelo de gestão nas escolas das redes públicas do ensino que incorpora rotinas e procedimentos disciplinares do padrão militar. Parafraseando Rui Barbosa (1893), a polícia gerindo a escola leva ao militarismo e subsume as finalidades precípua da educação aos ditames da hierarquia, da obediência e da subordinação.

Apesar de não existir um único modelo de militarização implementado pelos sistemas de ensino no Brasil, os princípios fundantes convergem para a adoção de uma perspectiva de qualidade baseada na padronização e na dissociação dos aspectos administrativos e pedagógicos da gestão escolar. Essas constatações implicam na retomada do princípio constitucional da qualidade na educação disposto no Art. 206. Esse disposto atribui à educação brasileira a garantia do padrão de qualidade, ao mesmo tempo que estabelece a gestão democrática do ensino público.

O entendimento acerca da qualidade na educação converge, numa perspectiva democrática, para o conceito de qualidade social da educação ou o de qualidade socialmente referenciada.

Segundo Belloni (2003, p. 232),

Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.

Nesse sentido, reforça-se o pressuposto de que, de acordo com Dourado e Oliveira (2009), a discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Assim, promove-se

o reconhecimento de que a qualidade da escola para todos, entendida como qualidade social, implica garantir a promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Logo, entende-se que a qualidade social é aquela que assegura o exercício da cidadania, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sobre essa perspectiva de qualidade, Flach (2005) define como indicadores: educação como direito de cidadania; participação popular na gestão; valorização dos

trabalhadores em educação; e recursos adequados. A fim de centrar as discussões no objeto deste artigo – a militarização –, tomou-se como referência apenas os dois primeiros.

O indicador de educação como direito de cidadania pressupõe que educação deve basear-se numa perspectiva de emancipação humana e social e permite que os indivíduos se tornem verdadeiros sujeitos de sua própria história. Além disso, demanda uma política de inclusão social para propiciar à população mecanismos que viabilizem sua entrada num contexto social mais amplo.

O indicador de participação popular na gestão é compreendido como um verdadeiro exercício democrático.

Participar consiste em colaborar de forma efetiva na construção de um plano de ação coletivo, observando que essa construção deve superar o conflito das partes e alcançar um consenso, mas não o consenso entendido como aceitação da concepção defendida pela classe dominante, o qual impossibilita totalmente a elaboração de um projeto contra-hegemônico, mas o consenso baseado no diálogo, onde a voz mais fraca, mesmo que oriunda de uma ínfima minoria, é ouvida e considerada (FLACH, 2005, p. 12).

Tomando como base os entendimentos apresentados, compreende-se que o processo de militarização das escolas públicas visa promover uma perspectiva de qualidade muito distanciada da noção de qualidade socialmente referenciada. Alguns argumentos podem ser levantados, a fim de subsidiar essa conclusão.

O primeiro deles se refere ao fator exercício da cidadania e da liberdade individual. Nesse aspecto, a padronização exigida pelo processo de militarização fere os preceitos da liberdade individual e do respeito à diversidade. Compreende-se que o sujeito que compõe a escola pública é diverso, possui as suas diferenças e deve ser respeitado em sua própria diversidade. A qualidade social, portanto, não se baseia na eliminação da diferença como pressuposto de melhoria.

Assim, a militarização fere a garantia da liberdade individual ao instituir a padronização de vestimentas, comportamentos, formas de expressão, manifestações culturais, interfere diretamente na constituição da identidade social desses sujeitos, os quais devem ter assegurados o seu pleno desenvolvimento e o exercício da cidadania.

O segundo, dentre outros, diz respeito ao pressuposto de que não há qualidade social sem uma gestão democrática. A perspectiva de separar as dimensões administrativas e pedagógicas na gestão escolar reforça o caráter tecnicista, prescritivo e normativo, admitindo-se que a atividade-fim da escola (pedagógica) pode ser dissociada do seu processo de gestão.

Essa separação desconsidera a diversidade das instituições escolares e a sua autonomia para a elaboração de suas propostas pedagógicas. Dessa forma, também leva ao apagamento da identidade da própria escola ao desconsiderar a diversidade da dimensão socioeconômica e a heterogeneidade e pluralidade cultural.

Além disso, diminui a função do gestor escolar, o qual atua nas dimensões pedagógica, administrativa e política, ao inserir um agente de autoridade, com visão educacional limitada e cuja atividade-fim não coincide com a função escolar.

Geralmente, a organização e o funcionamento das polícias, sobretudo da polícia militar, são baseados na obediência ao comando, na hierarquia rígida e na disciplina. Como apontam os regimentos dessas PMs, a hierarquia e a disciplina são a base institucional da Polícia Militar, assim como a autoridade e a responsabilidade que crescem com o grau hierárquico.

Não por acaso, apontam que o respeito à hierarquia deve ser observado e mantido em todas as circunstâncias da vida, entre os policiais militares. O Art. 13 do regimento da Polícia Militar do Distrito Federal, por exemplo, traz ideais que são comuns no regimento de todas as polícias militares do país, quais sejam, os conceitos de hierarquia e disciplina que regem o funcionamento da instituição.

§ 1º - A hierarquia é a ordenação da autoridade, em níveis diferentes, dentro da estrutura da Polícia Militar, por postos e graduações. Dentro de um mesmo posto ou graduação, a ordenação faz-se pela antiguidade nestes, sendo o respeito à hierarquia consubstanciado no espírito de acatamento da autoridade.

§ 2º - Disciplina é a rigorosa observância e acatamento integral da legislação que fundamenta o organismo policial-militar e coordena seu funcionamento regular e harmônico, traduzindo-se pelo, perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes desse organismo.

Na lógica da hierarquia e disciplina, a subordinação é elemento fundante na constituição da instituição militar, assim como no funcionamento das unidades de comando. A subordinação militar por definição constitui-se no respeito ao princípio da hierarquia, no acatamento das ordens dos superiores, que devem ser plena e prontamente executadas, sob pena de ser acusado de transgressor e exemplarmente punido. Entre as consideradas transgressões por parte do policial militar estão o retardamento da execução de qualquer ordem, sem justificativa, e o não cumprimento de uma ordem legal recebida.

É possível observar que os princípios fundamentais que regem a Corporação da Polícia Militar no país são a hierarquia, a disciplina, a obediência e a subordinação. As finalidades precípua da Polícia Militar nas diferentes unidades federadas são a manutenção da ordem pública e segurança interna dos estados, além de serem, por lei, força auxiliar reserva do Exército.

Por outro lado, a educação, como inscrita na Constituição, tem como objetivo a formação dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, devendo para isso ser amparada em princípios basilares da democracia e da horizontalidade.

O processo de militarização, ou melhor, de PMização das escolas em curso no Brasil requer, ainda, refletir sobre os papéis das duas categorias profissionais responsáveis pela efetivação dos direitos estabelecidos no art. 6º da Constituição Federal de 1988, a saber: educação e segurança.

O parágrafo único do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) define que

Art. 61 a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996).

Já o art. 62 define que formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena e no desempenho das suas funções. Participar de processos coletivos, como a construção do Projeto Político Pedagógico da escola e de conselhos escolares, é parte obrigatória.

No tocante à segurança, o art. 144 define que a segurança pública é dever do Estado, direito e responsabilidade de todos e deve ser exercida para a preservação da ordem pública. Ao definir os órgãos responsáveis pela garantia desse direito, elenca as diferentes polícias, dentre elas as polícias militares e corpos de bombeiros militares. O § 5º do citado artigo estabelece que “As polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil”. Analisando educação e segurança, embora não reste dúvidas tratar-se de dois direitos fundamentais na vida em sociedade, também não há dúvidas que são duas áreas com especificidades distintas, que contam com lógicas frontalmente opostas na sua operacionalização e que possuem princípios completamente divergentes.

Colocado isso, retomamos o pressuposto de que a garantia do direito à educação deve considerar o movimento de superação das estruturas de poder e o intenso processo de lutas de classes para levantar algumas questões. A quem interessa destituir a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, de suas funções sociais? É possível pensar a Polícia Militar como um insumo necessário e profícuo para garantia do direito à educação de qualidade dos cidadãos e das cidadãs brasileiras que estudam nas escolas públicas? A

educação pensada em uma escola que funciona no regime do quartel é capaz de garantir o pleno desenvolvimento dos diferentes sujeitos e suas especificidades? A formação para obediência serve a superação das desigualdades resultantes pelas diferenças de classe ou para manutenção da ordem estabelecidas e a naturalização das desigualdades de classe, raça, etnia, gênero e orientação sexual? É capaz de respeitar as diferentes manifestações culturais, religiosas e identitárias e garantir o desenvolvimento dos sujeitos e suas diversidades?

A partir dos argumentos aqui levantados, concluímos que a militarização das escolas conserva, defende e cultiva divisões, discriminações, abismos de desigualdade e apagamento das individualidades. Dessa forma, evidenciou-se o caminho de negação do direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem sido quase sempre o último dos refúgios para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoísticos. Pobre escola! É a mais humilde, a mais mandada das instituições e, ao mesmo tempo, o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Dela tudo se espera e nada lhe permite! Quanto mais abandonada mais culpada fica de tudo o que nos suceda (TEIXEIRA, 1959, p. 8).

Ao analisar a efetivação da garantia do direito à educação com qualidade, na proposta do modelo de militarização de escolas públicas, este artigo evidenciou um contexto de fortalecimento do conservadorismo e de ofensiva à escola e à educação públicas. Na pauta das políticas em implementação, os discursos de governantes reforçam a concepção de educação conservadora, impositiva e preconceituosa que está em voga, como transparecem as falas seguintes:

1. Governador Ibaneis (DF): “esse é um projeto de governo. Quem quiser barrar que vá à justiça [...]. Não vou deixar a cidade ser aprisionada por uma esquerda que ficou no passado, tendo a oportunidade de governar e não fez nada para a sociedade (FORTUNA, 2019).

2. Ministro da Educação Abranham Weintraub (dia 5 de setembro de 2019, na cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico Militares): “nunca mais um regime totalitário tente ser implantado no Brasil [...]. Nunca mais a gente se esqueça que nossa bandeira jamais será vermelha” (SALDAÑA; COLETTA, 2019).

3. Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (dia 5 de setembro de 2019, na cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Escolas Cívico Militares) “Temos aqui a presença física do nosso governador do DF, Ibaneis.

Parabéns, governador, com essa proposta. Vi que alguns bairros tiveram votação e não aceitaram. Me desculpa, não tem que aceitar, não. Tem que impor... me desculpa, não tem que perguntar para o pai, irresponsável nesta questão, se ele quer ou não uma escola, de certa forma, com militarização. Tem que impor, tem que mudar” (MAUZI, 2019).

Tais falas demonstram, ainda, que a suposta luta contra as ideologias de esquerda praticadas na escola e a dita neutralidade do Estado fundem-se ao ideário do militarismo, promovendo uma fratura no sentido de escola pública para todos.

Retomando Anísio Teixeira (1959), mais uma vez, a escola pública é colocada como a principal causa das mazelas da educação brasileira, indiscriminadamente excluindo-se os diversos fatores que estão para além dos muros da escola e que interferem na sua qualidade. A ela se impõe um modelo antidemocrático, controlador e que revela, em sua essência, as marcas da perpetuação das desigualdades e do não acesso à educação como direito social e de todos.

Por fim, é mister registrar os limites das análises aqui apresentadas, cabendo a motivação e o incentivo a estudos que possam avaliar os resultados do modelo de escolas militarizadas e do seu processo de implementação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em: 2 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2019.

BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999.** Dispõe sobre o ensino no exército brasileiro e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9786.htm Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº. 9.786, de 08 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no exército brasileiro e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3182.htm. Acesso em: 05 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.171, de 17 de outubro de 2017.** Altera o Decreto nº 3.182, de 23 de setembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 9.786, de 8 de fevereiro de 1999, que dispõe sobre o ensino no Exército Brasileiro. Brasília, DF: Casa Civil, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9171.htm. Acesso em 03 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.289, de 18 de dezembro de 1984.** Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares da Polícia Militar do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [1984]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7289.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.

BARBOSA, Rui. **Obras seletas**, v. 7. Rio de Janeiro, 1893. Biblioteca Digital de Literaturas de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=43456#PELOEX%C3%89RCITOCONTRA>. Acesso em: 4 set. 2019.

BELLONI, Isaura. Educação. In: BITTAR, Jorge (org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

BOLSONARO sobre altos custos de colégios militares: “investimento maior na educação deve ser a regra. **O Antagonista**, São Paulo, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/bolsonaro-sobre-alto-custo-de-colegios-militares-investimento-maior-na-educacao-basica-deve-ser-regra/>. Acesso em: 6 set. 2019.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Financiamento da educação básica: estrutura atual e desafios futuros. *In*: ROCHA, Maria Zélia Borba; PIMENTEL, Nara Maria (Org.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. **Educação & Sociedade**, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e Medo**. [entre 2000-2010]. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chau.html>. Acesso em: 3 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. *In*: RIBEIRO FESTER, A. C. **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. 2016. Disponível em: http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf. Acesso em: 4 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 set. 2019.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática. *In*: NASCIMENTO, Maria Isabel M.; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Caderno de resumos da VI Jornada do HISTEDBR (Nacional)**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2005.

FORTUNA, Deborah. “Quem quiser barrar, que vá à Justiça”, diz Ibaneis sobre PM em escolas. **Correio Braziliense**, Brasília, 19 ago. 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/08/19/interna_cidadesdf,778051/quem-quiser-barrar-que-va-a-justica-diz-ibaneis-sobre-pm-em-escolas.shtml. Acesso: 3 set. 2019.

GÓES, Moacyr de; CUNHA, Luiz Antônio. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LENHARDT, Gero; OFFE, Claus. Teoria do Estado e Política Social. In: OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**: Textos sobre educação e ensino. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Nota técnica nº 001/2019** – Proeduc/MPDFT. Projeto Escola de Gestão Compartilhada. Brasília: MPDFT, 2019. Disponível em: http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/proeduc/notas_tecnicas/Nota_tecnica_Proeduc_2019_001_escola_gestao_compartilhada_SEEDF_SSPDF.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: UNIC, 2009. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 30 ago. 2019.

MAZUI, Guilherme. Bolsonaro defende ‘impor’ escolas cívico-militares para cidadão não depender de programas sociais. **G1**, Brasília, 5 set. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/09/05/bolsonaro-defende-impor-escolas-civico-militares-para-cidadao-nao-depender-de-programas-sociais.gh.html>. Acesso: 7 set. 2019.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.) **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A Editora (Biblioteca ANPAE), 2002, p. 13-45.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2001.

SALDAÑA, Paulo; COLETTA, Ricardo Della. Governo prevê 216 escolas militares até 2023 e Bolsonaro diz que modelo tem de ser imposto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 set. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/governo-preve-216-escolas-militares-ate-2023-e-bolsonaro-diz-que-modelo-tem-de-ser-imposto.shtml>. Acesso em 5 set. 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Só a escola pública fundará a República. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, p. 4. edição 11351, 1959. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=87543&Pesq=o%20ensino%20cabe%20%c3%a0%20sociedade. Acesso em: 4 set. 2019.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE RONDÔNIA. **Ação direta de inconstitucionalidade (ADI)**. Rondônia: TJ/RO. Disponível em: <https://tj-ro.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/723810609/direta-de-inconstitucionalidade-adi-8026406120178220000-ro-0802640-6120178220000/inteiro-teor-723810610?ref=juris-tabs>. Acesso em: 5 set. 2019.

ANDRÉIA MELLO LACÉ, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília na linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.
E-mail: andreia.mello.lace@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-2696>

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Doutora em Educação pela USP.
E-mail: cdealmeidasantos@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1864-4608>

DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Doutora em Educação pela UnB, atuando na área de Políticas Públicas, Gestão e Tecnologias Educacionais
E-mail: danielle.pamplona@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8500-0402>

Recebido em setembro de 2019

Aprovado em outubro de 2019

Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação

Militarization of schools and the narrative of quality of education

Militarización de las escuelas y la narrativa de la calidad de la educación

DANIEL CALBINO PINHEIRO

RAFAEL DIOGO PEREIRA

GERUZA DE FÁTIMA TOME SABINO

Resumo: Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica o trabalho tem por objetivo analisar as concepções e condições para a qualidade manifesta na defesa dos colégios militares e escolas militarizadas. Enquanto resultados mostraremos que por trás do resgate da pedagogia militar da educação, os padrões de qualidade reproduzem a mesma dinâmica dos sistemas de avaliação dos governos anteriores, silenciando ainda as condições materiais que legitimam os supostos desempenhos acadêmicos.

Palavras-chave: Qualidade da educação, colégios militares, militarização das escolas.

Abstract: Through a documentary and bibliographic research, this work aims to analyze the conceptions and conditions of the quality manifest in the defense of military and militarized schools. As result, it will show that behind the rescue of the pedagogy of teacher authority, quality standards reproduce the same dynamics of the evaluation systems of previous governments, still silencing the material conditions that legitimize the supposed academic performances.

Keywords: Quality of education, military schools, the militarization of education.

Resumen: A través de una investigación documental y bibliográfica, el trabajo tiene como objetivo analizar las concepciones y condiciones de la calidad manifiesta en la defensa de los colegios militares y las escuelas militarizadas. Como resultados, mostraremos que detrás del rescate de la pedagogía militar de educación, los estándares de calidad reproducen la misma dinámica de los sistemas de evaluación de gobiernos anteriores, silenciando aún las condiciones materiales que legitiman los supuestos rendimientos académicos.

Palabras clave: Calidad de la educación, colegios militares, militarización de las escuelas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa mostrou que o nível de educação atravessa momento crítico, refletido no baixo desempenho escolar de seus alunos, destacando-se, problemas de alfabetização, falta de domínio de capacitações para escrever com correção e desconhecimento de noções básicas de aritmética elementar.

A citação acima parece uma das frases ou relatos recentes, explicitados nas manchetes dos telejornais brasileiros sobre a “baixa qualidade” da Educação Básica. No entanto, o trecho foi retirado de um relatório elaborado por Vianna (1989, p.98) há três décadas para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), ao analisar o desempenho de estudantes do ensino básico do país.

Se o dito problema da qualidade na educação não parece atual, na fala do recém-eleito presidente da república tem tido uma piora em consequência da perda da autoridade e de disciplina do professor em sala de aula. A alternativa para ele passa pela criação de instituições pautadas em pedagogias militares que “estão à frente em grande parte das demais”, porque “ainda impõem hierarquia e autoridade aos alunos” (DOLZAN, 2018, p.1).

A militarização das escolas no atual governo se fundamenta no decreto nº 9.665, de 2 de Janeiro de 2019 e no documento lançado em 11 de Julho de 2019 denominado “Compromisso Nacional pela Educação Básica”, os quais propõem: “A criação de colégios militares “tradicionais” em todos os Estados, gestados pela esfera federal (marinha, exército e aeronáutica); e a expansão da gestão compartilhada entre sociedade civil e militar, a partir de escolas cívico-militares, a cabo dos Estados e Municípios”.

A expressão ‘cívico-militar’, cunhada e disseminada pelo governo federal, é passível de problematização. Do ponto de vista discursivo, a aproximação entre os termos cívico e militar acena para uma aproximação harmônica ou, talvez, para um equilíbrio entre essas duas dimensões no contexto da escola. Contudo, como veremos no decorrer deste artigo, a transposição das escolas para o modelo ‘cívico-militar’ acarreta, dentre outros fatores, impactos diretos sobre a autonomia do corpo docente e o cerceamento de liberdades fundamentais dos estudantes. O fenômeno da militarização tem apresentado intensa ampliação nos últimos anos. Entre 2013 e 2017, as escolas estaduais geridas pela Polícia Militar e Bombeiros saltaram de 39 para 122 em 18 estados (SANTOS; PEREIRA, 2018; CABRAL, 2018) e, até meados de 2019, registram-se 203 escolas militarizadas em 23 estados e no Distrito Federal (BRASIL, MEC, 2019).

Chama a atenção que, se a gestão das escolas por militares é preconizada por governantes que defendem o modelo, pesquisas recentes também apontam para o apoio de parte da população para resolver o problema da qualidade de ensino¹. A suposta melhoria do rendimento de estudantes através da militarização vem propagando um ideal de modelo de educação a ser adotado (GUIMARÃES, 2017; ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018).

Frente às narrativas construídas em prol do uso de regras rígidas para gerenciar a educação, este artigo busca identificar as concepções e condições para a qualidade manifesta na onda da militarização das escolas. Para tal, buscaremos situar a narrativa à luz das transformações da qualidade ao longo da educação brasileira, bem como, em relação às condições político-pedagógicas que sustentam os supostos resultados da qualidade nas escolas militarizadas².

Em termos metodológicos, este artigo está ancorado em uma pesquisa documental e bibliográfica nos decretos, legislações e documentos que regem o ensino público brasileiro, bem como, a partir da análise de matérias disponíveis na grande mídia que apresentam narrativas em defesa da qualidade da educação a partir das pedagogias militares.

AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A discussão sobre a qualidade da educação no Brasil se populariza a partir do final da década de 1980, ocasionada por, pelo menos, dois fatores. O primeiro se refere à mudança paradigmática nas políticas públicas. Os sistemas de massificação da educação, a partir do acesso das camadas populares, passaram a representar a necessidade de distinguir outras dimensões de qualidade (CASASSUS, 2009; MARCHELLI, 2010; XIMENES, 2014).

1 No ano de 2015, um programa de televisão da emissora Bandeirantes emitiu uma enquête online cuja pergunta era: “Você é a favor da militarização das escolas públicas”? Ainda que a pesquisa não abordasse o número e o perfil dos respondentes, os resultados apontaram para 90% favoráveis ao modelo militar. Em similaridade, no ano de 2019, uma pesquisa realizada pelo Instituto Exata OP no Distrito Federal, indica que de um total de 925 pessoas entrevistadas, 84,9% são favoráveis ao modelo implantado na região. Na classe econômica de perfil A (de maior poder aquisitivo) a aprovação chegava a 95% (CAMPOS, 2019).

2 Neste trabalho as escolas militarizadas se referem às 203 escolas que haviam, até 2018, passado por processos de militarização nos 23 Estados do Brasil e no Distrito Federal. Além disso, é válido apontar para a existência de 13 Colégios Militares do Exército que não integram essa lista, por nascerem vinculados ao Ministério da Defesa e criados com a função específica de formar quadros para o exército, além de atender os filhos dos militares, disponibilizando um pequeno percentual de vagas para alunos proveniente de famílias civis.

O segundo está relacionado às influências internacionais na importação de modelos de gestão de empresas privadas para contextos públicos. Sob a onda da qualidade total, os mecanismos de padronização e mensuração passaram a influenciar o sistema de educação no Brasil, cuja ideia é padronizar para comparar (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008).

Mas, o que é qualidade? O termo advém do latim, *qualitas*, cuja procedência também é do grego, *poiôtês*, que significa definidor de uma categorização. A qualidade tem sido considerada como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito. Trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros (CURY, 2010).

Morosini (2001) e Davok (2007) citam que, na literatura, o conceito de qualidade se aproxima de um conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica em uma ideia de comparação.

No entanto, no campo da educação, a qualidade admite uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos, como aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo ou, ainda, promover o espírito crítico e fomentar o compromisso para transformar a realidade social (DAVOK, 2007).

Se a qualidade na educação é uma distinção entre medidas (condicionando a forma de avaliar), que possui como pressuposto uma concepção anterior do que se entende por educação, questiona-se: Quem define os padrões de comparação e a quem atende a qualidade na Educação Básica? (DIAS SOBRINHO, 2008; CABRITO, 2009).

A história da educação brasileira é marcada, como pano de fundo, por mudanças e continuidades nas concepções da qualidade. Fonseca (2009), ao analisar os planos brasileiros de educação sobre a dinâmica socioeconômica e cultural observa que as primeiras discussões se iniciaram em 1932, promovidas pelo Manifesto dos Pioneiros.

A Constituição Brasileira de 1934 incorporou ideias do Manifesto, estabelecendo o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. O ideal de qualidade da educação básica se movia pela

adoção de uma pedagogia que facilitasse a individualização do educando pela atividade livre e espontânea, estimulando a atividade criadora da criança por meio do exercício prático.

Porém, a instauração do Estado Novo reformulou os planos de educação. A partir de 1937, com o apoio de setores militares e católicos, o governo lançou um plano de educação que inseriu o ensino religioso e moral cívico, como espaço de aprendizagem de valores de hierarquia e disciplina dos Homens. Tais valores se tornaram referência para a qualidade que buscava a formação de um indivíduo útil e disciplinado para um Estado que queria ser industrial e nacionalista.

As décadas de 1950 apresentaram uma continuidade no ideal de qualidade na formação de um modelo de sujeito útil para o mercado de trabalho. No governo de Juscelino Kubitschek, a educação reproduziu o programa de metas, cujo propósito era preparar técnicos para a industrialização de base. Nesse período, a concepção de qualidade da educação se aproxima da produção de competências para o emprego e agregação de valor à mão de obra no mercado de trabalho.

O ano de 1959 é marcado pelo Manifesto dos Educadores, que contrapõem uma alternativa social ao enfoque economicista. A qualidade não deveria se fundar em um saber exclusivamente de natureza técnica, mas abrir a percepção do educando para compreender as condições políticas com que se defronta e prepará-lo para o empenho coletivo de superação do atraso do país (FONSECA, 2009).

Porém, o golpe militar de 1964 acarretou a continuidade do modelo de educação que apreendia a qualidade enquanto um mecanismo de formação de mão de obra para o mercado. Ao afirmar a padronização como princípio, a educação distanciou-se mais das ideias dos pioneiros de 1933 e 1959. A qualidade definida pelo Ministério de Educação (BRASIL, MEC, 1971, p.15) era “formar um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação”.

O fim do regime militar e a abertura gradual da economia foram acompanhados por mudanças no acesso à Educação Básica. Até 1971, para o acesso ao ginásio, não bastava concluir o Ensino Fundamental; necessitava-se da aprovação em um exame de admissão. Portanto, uma minoria conseguia ter acesso aos níveis mais elevados. Com a reforma da educação no governo militar, a obrigatoriedade da escolarização de oito anos gerou um paradoxo: se, por um lado, expandiram-se as oportunidades de acesso e permanência no sistema escolar para amplas camadas da população, por outro, suscitou-se uma massificação do acesso à educação básica em um momento em que os gastos com educação atingiam patamares mais baixos em decorrência da desvinculação mínima de recursos para a área (CARREIRA; PINTO, 2007).

Nos interstícios desse período (final dos anos de 1970 e nos anos de 1980), Oliveira e Araújo (2005) acrescentam uma fase em que a qualidade foi medida a partir da ideia de fluxo, definido como número de estudantes que progridem dentro de determinado sistema. Assim, a comparação entre a entrada e a saída de alunos era a medida da qualidade de uma escola.

A mudança do período da década de 1980, no entanto, trouxe uma disputa conceitual sobre as dimensões da qualidade e de seus critérios de avaliação. De um lado, um grupo formado por educadores progressistas defendia que a qualidade da educação se baseava no atendimento, ao mesmo tempo, das demandas dos movimentos sociais e dos problemas revelados pelos estudos existentes nas escolas públicas.

Do outro lado, grupos com interesses conservadores argumentavam que a expansão das matrículas levou à perda da qualidade. Defendiam a criação de indicadores de avaliação comparativos entre as escolas (CASASSUS, 2009), na medida em que não era mais possível verificar a qualidade dos sistemas unicamente sob os aspectos da exclusão e da repetência (XIMENES, 2014).

Ainda que a primeira vertente tenha obtido conquistas na Constituinte de 1988 e, mais à frente, nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996, o que se observou foi a prevalência da mudança nos padrões de qualidade a partir da avaliação da totalidade do sistema educacional (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005; FONSECA, 2009).

Na década de 1990, sob os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, os sistemas de avaliação e monitoramento adotaram indicadores de avaliação de grande alcance. Para tal, a nova política se centrou na mudança da regulação do sistema, apoiando-se na qualidade interpretada como sendo equivalente à pontuação em uma prova estandarizada (CASASSUS, 2009; MARCHELLI, 2010). A padronização de indicadores de qualidade manteve continuidade nos 16 anos seguintes do Governo do Partido dos Trabalhadores, aprofundando os parâmetros de comparação ao investir recursos financeiros e técnicos na ampliação do sistema em larga escala (FREITAS, 2007; FERREIRA, 2017).

Nessa perspectiva, os processos formativos se baseiam em resultados quantificáveis que medem desempenhos e servem de informação básica aos índices. Por sua vez, tais índices se transformam em classificações e *rankings*, que atendem ao mercado e supostamente atestam a “qualidade” dessas instituições (DIAS SOBRINHO, 2008; THIENGO et al., 2018).

Ao analisar os indicadores nacionais de desempenho como parâmetro de qualidade, Almeida, Dalben e Freitas (2013) abordam que a lógica se baseia em avaliações externas, através de um aparato normativo-jurídico que não considera

as particularidades de cada instituição de ensino, mas a média do desempenho cognitivo de determinada turma. Ademais, ao aplicar uma prova padronizada e ranquear as escolas com base nas notas dos estudantes, a qualidade é jogada para a perspectiva de responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, sem considerar as condições específicas e desiguais entre as diferentes instituições (FREITAS, 2007).

Com base na breve retomada dos planos de educação no Brasil, é possível notar que a qualidade é um construto imbricado nos distintos paradigmas de interpretação da educação (MOROSINI, 2001). Logo, analisar a qualidade é compreender que se trata de uma categoria histórica e socialmente construída, cujos discursos se alteram no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas de um dado processo (XIMENES, 2014; FERREIRA, 2017). Desse modo, a qualidade emerge como um conceito em constante disputa, onde diferentes setores se mobilizam frente às distintas concepções político-pedagógicas que possuem (CURY, 2010).

No caso brasileiro, ao se analisar o período de 1933 a 2016 é possível notar mudanças nas concepções dos padrões e mecanismos de avaliação da qualidade. Apesar disso, observam-se continuidades na maior parte dos planos nacionais, cuja lógica formadora é a mão de obra para o mercado de trabalho. Para compreender o momento atual (2017 a 2019), torna-se necessário investigar as visões que justificam a expansão das pedagogias militares, bem como o que entendem por qualidade nesse modelo educacional.

AS NARRATIVAS DA QUALIDADE NA MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Enquanto o primeiro colégio militar surgiu em 09 de março de 1889, no Rio de Janeiro, o formato de militarização das escolas emerge a partir de 2001, em parcerias estabelecidas entre as escolas públicas e a polícia e bombeiros militares (VELOSO; OLIVEIRA, 2016).

O contexto foi marcado por argumentos de que a escola pública projetada na transição do regime ditatorial para a democracia havia fracassado, o que acarretava a urgência de se pensarem outros mecanismos para as escolas.

De acordo com entusiastas, deveriam proporcionar a diminuição da violência, indisciplina e evasão, emergindo, assim, narrativas em defesa da criação e expansão de modelos militares (GUIMARÃES; 2017)³.

Como exemplo, em 2012, período em que se expande o processo de militarização das escolas, a emissora Globo de Televisão realizou duas coberturas jornalísticas apresentando “casos de sucesso” na área. A primeira, uma reportagem divulgada no Programa de abrangência nacional, O Bom Dia Brasil. A matéria de 2 minutos e 41 segundos inicia com a fala do repórter Chico Pinheiro sobre as questões da qualidade e desempenho nos indicadores nacionais:

Desigualdade, injustiça social se combate com educação de qualidade para todos! E entre os resultados do IDEB, olha que surpresa... Foram divulgados na semana passada e chama a atenção esse detalhe, das 30 melhores escolas públicas do país, 12 são militares (G1, 2012).

A narrativa estabelece uma analogia de que as melhores escolas são aquelas que obtiveram altos desempenhos nas provas nacionais de avaliação. Dessa forma, infere-se que o bom resultado no IDEB é o que determina o padrão de qualidade da educação.

Durante a matéria, são citados os desempenhos de escolas militarizadas sob a gestão das Polícias Militares de Anápolis (Goiás) e de Manaus (Amazonas), ilustrando-as com os maiores resultados em seus respectivos Estados. Além disso, três tradicionais colégios militares ligados ao exército foram referenciados (Curitiba, Salvador e Belo Horizonte) entre os dez melhores do ranking geral da rede pública.

No mesmo ano, uma matéria transmitida pela filiada da Rede Globo tinha como título “Colégio Militar de Porto Alegre mostra segredo da qualidade de ensino”. A reportagem de 8 minutos e 12 segundos inicia com o relato denominado de “sucesso” da escola militar que teve uma aluna campeã do soletrando:

3 Diferente da narrativa supracitada, os dados do Censo da Educação mostraram resultados distintos nas últimas décadas. O investimento em educação triplicou entre 2003 a 2014, a qualidade do ensino básico melhorou e não caiu. A nota da educação básica cresceu nos três ciclos do indicador que mede a qualidade do ensino, o IDEB. No ensino fundamental, subiu de 3,8 em 2005, para 5,5 em 2015, nos anos iniciais e de 3,5 para 4,5 nos anos finais. No ensino médio, cresceu de 3,4 em 2005, para 3,7 em 2015 (AFONSO, 2018).

Você já deve ter ouvido falar da qualidade das escolas militares. No último sábado, uma aluna do colégio militar aqui da capital foi a campeã do soletrando, o programa do caldeirão do Luciano Huck. Pela instituição já passaram muitos nomes ilustres como ex-presidentes e o poeta Mario Quintana. Mas, qual será o segredo dessas escolas para ter um ensino tão reconhecido? [...] Que fórmula pedagógica é essa capaz de impulsionar os estudantes à beira da excelência? O que faz destas instituições um centro de formação de alunos tão bem sucedidos? (G1, 2012).

A matéria assume enquanto pressuposto que há um “segredo”, uma “fórmula” pedagógica que conduz à excelência, desconsiderando, contudo, as condições estruturais, financeiras e perfis socioeconômicos dos estudantes para o suposto sucesso. Além disso, a qualidade da educação é associada aos desempenhos acadêmicos em provas nacionais e nas ditas figuras “ilustres” que passaram pela instituição.

Para adentrar os “segredos” do colégio militar de Porto Alegre, a reportagem entrevista uma aluna que enfatiza “a fórmula pedagógica”: aprendizado e seguir as tradicionais normas militares, como o uso do uniforme e cumprimento de comportamentos inspirados nas forças armadas. Ao final, resgata a ideia de que a qualidade é medida pelo indicador IDEB, o que justificaria a excelência do colégio, ao estar acima da média nacional.

Com base nas matérias citadas, a qualidade da educação parece resgatar ideais instaurados no Estado Novo, em 1937. Naquela época, a formação educacional havia não só recebido influência dos setores militares, como também utilizava da moral cívica no propósito de naturalizar os valores ditos centenários das forças armadas: Hierarquia e a disciplina dos Homens. Porém, outra dimensão da qualidade foi acrescida: Processos formativos baseados em resultados quantificáveis. A mensuração do desempenho por indicadores transformada em rankings, representando numericamente a “qualidade” das instituições.

Em 2015, a mesma narrativa foi utilizada para fomento e expansão do processo de militarização das escolas no Estado de Goiás. O governo, ao encaminhar à Assembleia Legislativa um projeto para a militarização de escolas, apresentava como justificativa “os bons resultados deste modelo, que proporcionam rigoroso padrão de qualidade, primeiro lugar no IDEB de Goiás e destaque no ENEM”. Ademais, “os colégios militares têm sua eficiência e credibilidade atestadas pela comunidade, nos ensinamentos de cidadania que são ministrados, com destaque para o respeito ao cidadão”, o que acarreta a “ampliação do padrão de qualidade” (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 277).

No ano de 2019, em um contexto de intensos cortes de verbas para a educação pública, o Governo Federal tem proferido narrativas em defesa do aumento de colégios militares e da militarização das escolas na esfera pública. Na comemoração dos 130 anos do Colégio Militar do Rio de Janeiro, o presidente da república enfatizou:

Estamos fazendo no Campo de Marte, na capital de São Paulo, o maior colégio militar do Brasil. Queremos preparar os jovens para a quarta revolução industrial. Desta forma mudaremos o destino no Brasil. [...] As escolas militares honram todos os brasileiros com a educação básica e são bem colocadas nos rankings dos Estados. Queremos colocar colégios militares em todos os Estados do Brasil (LUNA; DOLZAN, 2019).

A narrativa apresenta similaridades com ideais de qualidade sustentados durante a ditadura militar. Naquela época o Ministério da Educação (BRASIL, MEC, 1971) expressava a qualidade a partir da formação de um cidadão capaz de participar eficazmente das atividades produtivas da nação. Enquanto isso, o atual presidente lança mão da expressão preparar os jovens para a “quarta revolução industrial”. No pano de fundo, reproduz a ideia de uma educação para formar um indivíduo útil e disciplinado para o mercado, porém, agora se apoiando na qualidade mensurada a partir de provas estandarizadas.

Enquanto ações para ampliar essa concepção de qualidade, o Decreto nº 9.665, de 2 de Janeiro de 2019, institui a subsecretaria de fomento às “Escolas Cívico-Militares”. O artigo 1 do Capítulo I da Estrutura Regimental do Ministério da Educação, estabelece: “O Ministério poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (BRASIL, 2019, parágrafo único).

A expressão ‘experiências exitosas’ reproduz não só a visão das ditas *‘best practices’* comum no mundo dos negócios, como abre espaço para a correlação com educação de qualidade a partir dos modelos de instituições militares. A referência ‘do êxito’ também estabelece aproximações com as pedagogias militares:

À Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares compete propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2019, art. 16, II).

Na passagem, é possível registrar que a adesão aos modelos de escolas militarizadas implica a replicação das práticas de gestão administrativa e educacional como também a utilização de processos pedagógicos, considerados referência para desenvolver uma escola dita de ‘alto nível’.

Enquanto o decreto lança mão de expressões como “experiências exitosas” e “alto nível” para tratar da militarização da educação, o texto reproduz 32 vezes a palavra qualidade, ao associá-la a ações, práticas, processos e avaliações que envolvem a Educação Básica, Educação Técnica, Educação Profissional e Educação Superior. Contudo, suas concepções são vagas, não definindo o que se entende por qualidade, mas inferindo a utilização de indicadores para mensuração dos seus padrões:

Compete à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares:

VI - promover a melhoria da qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades a partir do estabelecimento de objetivos, metas e indicadores que visem ao alcance, validade, qualidade e efetividade das políticas, programas e ações propostas; [...] IX - subsidiar a implementação da política nacional curricular, em alinhamento com o Sistema Nacional de Educação, e estabelecer parâmetros de qualidade tanto para as condições de oferta da educação básica quanto para a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2019, artigo 11 - grifo nosso).

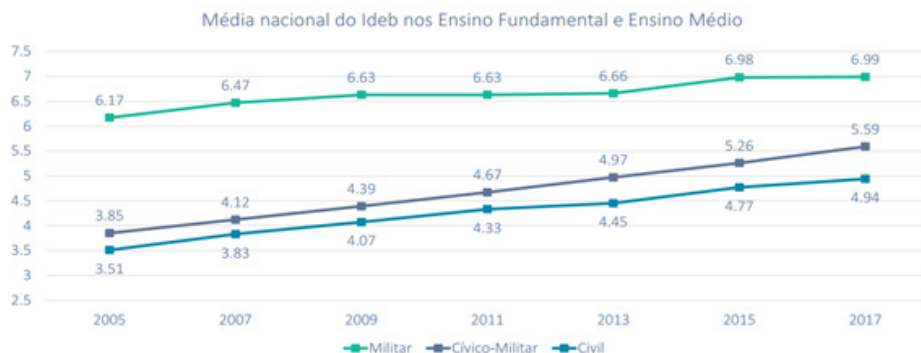
Em complemento, o governo elaborou o texto intitulado ‘Compromisso Nacional pela Educação Básica’. Em um formato próximo ao uso de *slides* de PowerPoint, apresenta um conjunto de propostas para a Educação até o ano de 2030, que, entretanto, não dialoga com as metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

O texto afirma que o Brasil apresenta baixos resultados no Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA) quando comparado aos países latinos (Chile, Uruguai, Trinidad Tobago, Argentina, Costa Rica, México e Colômbia), o que indica a necessidade da elevação da qualidade da educação.

Porém, estabelece que o baixo rendimento não implica uma relação linear entre gastos em educação e qualidade. Ao referenciar os resultados das notas do PISA de 2015, ranqueia o Brasil com outras nações com desempenhos similares, que supostamente investiram menores verbas. Não é por menos que, após a divulgação do documento, o Ministro da Educação reafirmou a ideia de que não é necessária a manutenção das propostas de 10% do PIB, aprovadas no PNE 2014-2024 para aumentar a qualidade da Educação Básica, mas a utilização eficiente dos recursos.

O pacote de ações educacionais encerra com a proposição de impulsionar a militarização das escolas. A meta indica a criação anual de 27 escolas, totalizando 108 novas até o final de 2023. Para justificar o modelo, o documento esboça um gráfico (FIGURA 1) com os dados do IDEB entre os anos de 2005 a 2017, referenciando a superioridade da qualidade dos colégios militares (federais) e escolas militarizadas frente à rede pública tradicional (civil).

Figura 1 - Desempenho das escolas Públicas no Brasil



FONTE: BRASIL/MEC, p.29, 2019.

Chama a atenção que os resultados englobam em um mesmo grupo (civil) os Institutos e Centros Tecnológicos federais que apresentam desempenhos semelhantes aos colégios militares e às escolas militarizadas. Ao diluírem as instituições e os colégios técnicos federais junto ao montante das demais escolas públicas e civis, o resultado joga para o topo do *ranking* as escolas com pedagogias militares como únicas no padrão de ‘excelência’ de educação.

Não parece coincidência que no *ranking* relativo ao desempenho das escolas públicas do ENEM de 2016, o INEP, sob o governo de Michel Temer admitiu ter cometido o equívoco de excluir 96% dos Institutos e escolas federais da classificação que mensura a qualidade (MORENO, 2016). Refeita a inclusão no ano posterior, das 10 melhores instituições públicas do ENEM em 2017, sete eram colégios de aplicação das universidades federais, Institutos federais e Centros Tecnológicos (ANDES, 2019).

Por fim, a narrativa da qualidade na militarização escolar não considera as particularidades de cada instituição, mas a média do desempenho cognitivo de determinada turma. Ao aplicar uma prova padronizada e ranquear as escolas com base nas notas dos estudantes, a qualidade é jogada para a perspectiva de responsabilizar a escola, expondo à sociedade seus resultados, sem considerar as classes de igualdade entre as diferentes instituições.

CONDIÇÕES PARA A QUALIDADE NAS ESCOLAS MILITARIZADAS

Ao analisar as condições políticas das escolas militarizadas que sustentam o dito padrão de qualidade, uma primeira dimensão é o recurso financeiro. Enquanto o investimento médio por aluno em escolas públicas civis é de aproximadamente R\$ 6 mil por ano, os treze colégios militares federais recebem três vezes mais, R\$ 19 mil ao ano, de uma fonte específica, o ministério da Defesa (CAFARDO; JANSEN, 2018).

As escolas militarizadas também apresentam particularidades em comparação com a rede básica de ensino público. Se o recurso é o mesmo do Ministério da Educação, muitas adotam estratégias para ampliar as fontes por meio de “contribuições voluntárias⁴”. No estado de Goiás, que possui 46 escolas dessa natureza, até o final de 2018 cobrava-se a compra de uniforme militar (entre R\$250 e R\$350), o pagamento de matrículas, rematrículas, apostilas e até taxas mensais (CUNHA, 2019).

Em virtude de tais condutas, o Ministério Público do Estado de Goiás⁵ lançou um ofício a todos os promotores informando que as cobranças nas escolas militarizadas são ilegais e abusivas à luz da Constituição do Estado, que prevê a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais⁶ (TOKARNIA, 2018).

Outra condição para a qualidade é o modo de acesso e o perfil dos estudantes da rede pública básica. Enquanto a maioria das escolas públicas adota o acesso amplo (sem provas para inclusão) e têm seu quadro composto por estudantes cujo nível socioeconômico é médio, nos treze colégios militares do exército, o nível socioeconômico é considerado muito elevado.

Além disso, o acesso é mais restritivo, já que possuem reservas de vagas (70%) aos dependentes legais de militares. O restante (30%) inclui um intenso processo seletivo por meio de provas de admissão, na qual em instituições como o Colégio Militar de Porto Alegre e Belo Horizonte, o índice supera 70 candidatos por vaga (MUZZI, 2015).

4 A Polícia Militar denomina essa cobrança de “contribuição voluntária” não obrigatória e é destinada para prover as despesas gerais com escopo de melhorar a qualidade do serviço, de acordo com o Regimento Interno que versa sobre a contribuição (GUIMARÃES, 2017).

5 No estado do Amazonas o Ministério Público também ajuizou uma ação civil pública para coibir as cobranças nas escolas ligadas a Polícia Militar do Estado.

6 Diferente das escolas militarizadas, os colégios militares ligados às forças armadas continuam com as cobranças de taxas. No dia 24/10/2018 o Supremo Tribunal Federal autorizou a cobrança de mensalidades nos treze colégios do Brasil ao informar que as contribuições estão previstas na Lei Federal n 9.786/99.

As escolas militarizadas também exibem um perfil socioeconômico distinto da maioria das escolas da rede pública. Em pesquisa realizada por Saddi (2015), no Estado de Goiás, praticamente não havia estudantes com renda menor que um salário mínimo. Registrou-se apenas 5% com renda de um salário e a maioria entre cinco e sete salários, o que caracteriza por um perfil socioeconômico médio-alto e alto⁷.

As escolas militarizadas fazem o uso de reservas de vagas para dependentes de militares da Polícia, Corpo de Bombeiros e integrantes das Forças Armadas. Um caso emblemático é o Estado do Rio de Janeiro, onde, no começo de 2019, os editais de seleção para estudantes de três escolas controladas pela Polícia Militar fixaram uma reserva de 90% das vagas para filhos de policiais⁸ (SABOIA, 2019).

Enquanto a reserva implica um filtro para a composição de perfis socioeconômicos distintos entre as três categorias de escolas públicas, o processo ainda tende a gerar o ‘efeito Harvard’. Ou seja, as instituições de prestígio recebem estudantes mais preparados e é admissível que tenham um desempenho relativo maior que os demais.

Isto significa que a concepção de qualidade nas escolas militarizadas não considera as especificidades ao estabelecer comparações. Os resultados não necessariamente podem ser atribuídos ao “êxito” ou à ‘fórmula pedagógica’, mas às condições que são oferecidas, já que as colocam em vantagem frente às demais escolas públicas (CRUZ, 2017).

A condição para a dita qualidade da militarização implica ainda conflitos com a legislação anterior. Se os colégios militares são regidos exclusivamente pelo exército, nas escolas militarizadas a estrutura organizacional tem permitido a indicação de policiais militares para funções de diretor militar, de disciplinas e tutores, que atuam nas unidades de ensino conveniadas.

A nomeação para as funções tende a seguir livremente a escolha pela Polícia Militar entre os membros da corporação, sem a exigência de formação específica feita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996). O modelo adotado diverge da Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso V, que dispõe: “os profissionais da educação escolar das redes públicas ingressarão na carreira exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

A militarização da educação afasta também da Gestão Democrática (elucidada na meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014-2024). Se não é novidade que os modos participativos não fazem parte dos colégios militares,

7 Fenômeno semelhante foi registrado nas escolas militarizadas do estado da Bahia.

8 No Estado da Bahia, as escolas militarizadas sob a gestão da Polícia Militar reservam 50% das vagas das unidades do interior e 70% nas vagas da Capital para filhos de militares estaduais e servidores públicos civis da corporação.

Santos (2016) afirma que o regulamento das escolas militarizadas coíbe a participação. Não há previsão regimental indicando a necessidade de se discutirem coletivamente os rumos da aprendizagem, nem mecanismos de interação e discussão dos problemas internos, cabendo-lhes seguir as normas e regras estabelecidas.

Algumas desconsideram direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como no Estado de Goiás e da Bahia: usar óculos esportivos, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados (violação de natureza leve); apresentar-se com o cabelo fora do padrão, deixando soltos com pontas ou mechas caídas, ou tingido de forma extravagante (violação de natureza média); manter contato físico que denote envolvimento de cunho amoroso quando devidamente uniformizado, dentro do Colégio ou fora dele (natureza grave); provocar ou tomar parte, uniformizado ou estando no Colégio, em manifestações de natureza política (natureza grave) (VELOSO; OLIVEIRA, 2016; MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2018).

Não é por menos que no Estado da Bahia foi instaurado um inquérito civil público no âmbito da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão para apurar a implantação da metodologia nas escolas públicas. Da mesma forma, o Ministério Público recomendou que as escolas militarizadas se abstenham de violar ou restringir a intimidade e vida privada dos estudantes. Propõe-se proibir a imposição de padrões estéticos quanto ao estilo de cabelo, unhas, formas de vestir e uso de acessórios (*Idem*).

Conforme se observa, a militarização modifica a estrutura das escolas baseando-se na conjugação de consenso e de coerção, tendo em vista a necessidade de assegurar, por um lado, a hegemonia do conjunto da sociedade em relação à emergência dos novos modelos de gestão e, por outro lado, conformar corpos e mentes dos discentes às estratégias de disciplina e hierarquia de uma instituição militarizada (GUIMARÃES, 2017).

Em outras palavras, no modelo militarização os estudantes não são sujeitos, mas objetos de intervenção e alvos de mecanismos disciplinares de conformação e normalização. Assim, cabe questionar se realmente seria esse o papel da educação que se espera na formação de jovens, marcada por sua submissão e pelo esvaziamento de sua capacidade de ação política.

Além disso, a narrativa de que as pedagogias militares se apresentam como um novo modelo a ser seguido, parece atingir os professores da rede estadual, pois se volta às questões pedagógicas. Subliminarmente, a mensagem pode expressar que os professores da rede estadual pública não têm competência para produzir bons resultados, sendo necessário, por isso, transferir as escolas

para a Polícia e Bombeiros Militares (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018), sem tocar em questões como a falta de valorização desses profissionais e a redução de recursos destinados à educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as concepções de qualidade no modelo de gestão militarizada nas escolas, ainda que se busque sustentar uma narrativa do resgate da autoridade do professor e em seguir normas militares tradicionais, reproduz-se a mesma lógica dos sistemas comparativos e padronizados de avaliação para mensuração. Ou seja, tais indicadores quantitativos ocultam a importância de aspectos pedagógicos fundamentais para o pleno desenvolvimento e para uma formação (e por isso cidadã) dos jovens brasileiros. A qualidade defendida se mostra como fruto dos desempenhos obtidos nas provas do IDEB e ENEM; porém, os vieses da narrativa não consideram as condições políticas que sustentam os supostos resultados.

Conforme visto, a militarização das escolas públicas tem sido marcada por: (i) maiores recursos aos colégios militares federais, (ii) estratégias de cobranças voluntárias nas escolas militarizadas; (iii) reserva de vagas para dependentes de militares; (iv) maior acesso a estudantes com um perfil socioeconômico alto. Com base em tais singularidades, pode-se deduzir que a tomada de decisões políticas sobre o orçamento e mudanças no processo seletivo pode aumentar a dita qualidade das demais escolas, sem qualquer necessidade da transformação de escolas públicas em colégios militarizados (VELOSO; OLIVEIRA, 2016).

Outro fator a ser considerado é que as escolas militarizadas ao adotarem reservas de vagas, selecionam o seu público, ação que impulsiona vantagens quantitativas nos processos de avaliação pedagógica e nos indicadores de qualidade. No entanto, isso revela um mecanismo de reprodução das desigualdades, visto que as demais escolas públicas recebem todos os segmentos sociais num contexto político de subsequentes reduções dos investimentos públicos.

Ademais, sob o pretexto do aumento da qualidade da educação, a militarização não só se distancia da gestão democrática escolar, como aponta para incongruências frente à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), ao permitir a inserção de professores militares sem concursos e formação na área, bem como adotar normas e regras militares que violam ou restringem a intimidade e vida privada dos estudantes.

É válido destacar que no presente artigo não se discutiram as peculiaridades existentes nos processos de militarização de escolas estaduais e escolas municipais, considerando suas diferentes nuances. Nesse sentido, a título de proposta para novas agendas de pesquisa, sugere-se a discussão aprofundada das metodologias específicas e dos distintos processos de militarização que têm sido levados a cabo em escolas públicas pertencentes tanto ao nível estadual quanto municipal.

Em conclusão, na medida em que o espaço público passa a ser estruturado de forma militarizada sob a égide da disciplina e da hierarquia, o modelo aprofunda a narrativa da dita necessidade de aumento de qualidade da educação brasileira, servindo, entretanto, aos interesses do mercado através da formação de mão de obra qualificada em indicadores padronizadores, porém, também dócil e obediente à manutenção da ordem vigente do sistema.

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. Bolsonaro e educação: erros do presidente eleito sobre analfabetos, Pisa e investimentos. **Folha Online**, 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/12/27/bolsonaro-educacao-analfabetos>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ALMEIDA, L, C; DALBEN, A; FREITAS, L, C. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out/dez. 2013.

ALVES, M; TOSCHI, M; FERREIRA, N. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018.

ANDES. Escolas federais custam três vezes menos e têm desempenho superior que colégios militares. **Artigos/Destaques**. 2019. Disponível em: <https://www.andes.sindoif.org.br/2019/01/08/escolas-federais-custam-menos-e-tem-desempenho-superior-que-colegios-militares/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.665**, de 2 de janeiro de 2019. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Pela Educação Básica**, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafe-da-manha-EB-converted.pdf. Acesso em: 30 ago. 2019.

CABRAL, J. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado**. 2018. 145p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

CABRITO, B. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, mai/ago. 2009.

CAFARDO, R; JANSEN, R. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País. O **Estado de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CAMPOS, A. Militarização das escolas tem apoio majoritário da população do DF. **Correio Braziliense**, 2019. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/cbpoder/militarizacao-das-escolas-tem-apoio-da-populacao-do-df/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CARREIRA, D; PINTO, J.M.R. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global, 2007.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 09, pp 71-78, 2009.

CRUZ, L, A. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177p. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, C. Número de Escolas Públicas Militarizadas cresce no Brasil. Atualidade, **Vestibular UOL**, 2019. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-brasil.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

CURY, C, J. Qualidade em Educação. **Nuances**, v. 17, p. 17-34, 2010.

DAVOK, D. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, **Avaliação**: do SINAES a Índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 03, p. 817-825, nov. 2008.

DOLZAN, M. Bolsonaro inaugura colégio para filhos de PMs e critica ideologia de gênero. Notícias, **Terra**, 2018. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/bolsonaro-inaugura-colegio-para-filhos-de-pms-e-critica-ideologia-de-genero,a0a575f46d6eff1926e3075222fd84a057zke16v.html>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Gestão institucional e qualidade social da educação. **Caderno Cedes**, Campinas, v.29, n.78, 2009.

FREITAS, L, Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

G1. Escolas Militares se destacam entre as 30 melhores do país no IDEB. **BOM DIA BRASIL**, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/08/escolas-militares-se-destacam-entre-30-melhores-do-pais-no-ideb.html>. Acesso em: 09 abr. 2019.

G1. Colégio Militar de Porto Alegre mostra segredo da qualidade de ensino. **Bom dia Rio Grande do Sul**, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/bandeira-educacao/videos/t/todos-os-videos/v/colegio-militar-de-porto-alegre-mostra-segredo-da-qualidade-de-ensino/2159664/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GUIMARÃES, P. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de goiás. XXIX **Simpósio Nacional de História**. Anais... Brasília, 2017.

LUNA, D; DOLZAN, M. Cotidiano. **O Estado de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/05/06/queremos-colocar-colegios-militares-em-todos-os-estados-do-pais-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

MARCHELLI, P, S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 561-585, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Recomendação Nº 04/2019/PRDC/BA/MPF**, Ilhéus, Bahia, 24 de Julho de 2019.

MORENO, A. Governo exclui 96% dos institutos federais em divulgação do ENEM por escola. Educação, O **Globo**, 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-exclui-96-dos-institutos-federais-em-divulgacao-do-enem-por-escola.ghtml>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MOROSINI, M. Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. **Interface - Comunic., Saúde, Educ**, v. 5, n. 9, p. 98-102, 2001.

MUZZI, L. Colégios Militares crescem em meio à polêmica sobre ensino. Educação, **O Tempo**, 2015. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/colegios-militares-crescem-em-meio-a-polemica-sobre-ensino-1.1111508>. Acesso em: 30 out. 2019.

OLIVEIRA, R; ARAUJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr, 2005.

SABOIA, G. Maior espaço para filhos de PMs em escolas militares é questionado no Rio **Educação Uol**, 2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/01/17/maior-espaco-para-filhos-de-pms-em-escolas-militares-e-questionado-no-rio.htm>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SADDI, R. Colégio da Polícia Militar exclui os alunos mais pobres. **Diário da Manhã**, 2015. Disponível em: <https://secom.ufg.br/p/11799-colegios-da-policia-militar-excluem-os-alunos-mais-pobres>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, R, J. **Militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS; C; PEREIRA, R. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018.

THIENGO; L; BIANCHETTI, L; DE MARI, C. Universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.1041-1058, out.-dez, 2018.

TOKARNIA, M. MP de Goiás diz que cobrança de taxa por colégios militares é ilegal. **Agencia Brasil EBC**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mp-de-goias-diz-que-cobranca-de-taxa-por-colegios-militares-e-ilegal>. Acesso em: 30 ago. 2019.

VELOSO, E, R; OLIVEIRA, N, P. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de Ensino Médio no estado de Goiás. In: OLIVEIRA, I; SILVA, V (Orgs.). **Estado de exceção escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura, 2016, p. 71-84.

VIANNA, H. Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.19, jan./jun., 1989.

XIMENES, S, B. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n 129, out-dez, 2014.

DANIEL CALBINO PINHEIRO é Docente do Programa de Mestrado em Educação da UFVJM. Doutor e Mestre Administração pela UFMG. Especialista em Filosofia pela UFSJ. Professor Adjunto da UFSJ.
E-mail: dcalbino@ufsj.edu.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8260-6126>

RAFAEL DIOGO PEREIRA é Doutor em Administração pelo Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração (CEPEAD) da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa de Estudos Organizacionais e Sociedade, com realização de doutorado sanduíche junto a Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Possui mestrado em Administração também pelo CEPEAD (2010). Graduado em Turismo, com ênfase em Gestão de Empreendimentos Turísticos, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Professor do Departamento de Ciências Administrativas da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisador e Extensionista do Núcleo de Estudos Organizacionais e Sociedade (NEOS/UFMG).

E-mail: rdp.ufmg@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1057-2614>

GERUZA DE FÁTIMA TOME SABINO é Doutora em sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp (2008), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - Unesp (2003) e graduada em Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Marília - FEESR (1998). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Computação, no curso de Sistemas de Informação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

E-mail: geruzaft@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6326-3017>

Recebido em agosto de 2019

Aprovado em setembro de 2019

Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática

On the current days: neoconservadorism, civic-military schools and the simulacrum of democratic management

Sobre días actuales: neoconservadurismo, escuelas cívico-militares y el simulacro de la gestión democrática

ANDRÉ ANTUNES MARTINS

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar, inicialmente, a aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo no campo educacional, assim como, os desdobramentos desse processo no avanço das parcerias das redes públicas educacionais com as instâncias militares. Fizemos uma revisão dos documentos que normatizam essas alianças, sobretudo, do Estado de Goiás e do Distrito Federal. Consideramos que ideia de gestão democrática é apresentada nos documentos, mas sem intenção de efetividade, visto os diferentes dispositivos de (re) disciplinarização e produtividade que abrandam a vida comum.

Palavras-chave: educação, gestão democrática, militarismo, conservadorismo.

Abstract: This article aims at analyzing, initially, the alliance between neoconservatism and neoliberalism in the educational field, as well as the unfolding of this process in the advance of public education networks partnerships with the military. We did a review of the documents that normalize these alliances, mainly, of the State of Goiás and the Federal District. We consider that the idea of democratic management is presented in the documents, but without the intention of effectiveness, considering the different devices of (re) disciplinarization and productivity that soften the common life.

Keywords: education, democratic management, militarism, conservatism.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar, inicialmente, la alianza entre el neoconservadurismo y el neoliberalismo en el campo educativo, así como el desarrollo de este proceso en el avance de las asociaciones de redes de educación pública con los militares. Hicimos una revisión de los documentos que normalizan estas alianzas, principalmente, del Estado de Goiás y del Distrito Federal. Consideramos que la idea de gestión democrática se presenta en los documentos, pero sin intención de efectividad, considerando los diferentes dispositivos de (re) disciplinarización y productividad que suavizan la vida común.

Palabras clave: Educación, gestión democrática, militarismo, conservadurismo.

INTRODUÇÃO

O movimento neoconservador ganhou consistência, amplitude e visibilidade no campo educacional pelas ações conhecidas como ‘escola sem partido’ que, de certa forma, se disseminou no país por iniciativas legislativas, em diversos entes federados, para efetivar limites a uma suposta doutrinação dos docentes. Por sua vez, as escolas cívico-militares, também expressão contemporânea desse movimento neoconservador, vêm-se expandindo em diversas regiões do país. Essa proposta foi pauta de programa de governo na campanha eleitoral presidencial em 2018 e, neste momento, por iniciativa do executivo nacional, como também de estados e municípios, há algum tempo, alguns desdobramentos de institucionalização começam a se efetivar.

Nossa intenção neste texto é, inicialmente, estudar as peculiaridades, no campo educacional, da articulação do movimento neoconservador com a vertente neoliberal. Esta, com seus desdobramentos em curso desde os anos 1990, vem criando condições para a institucionalização do campo conservador na educação. Num segundo momento, imbricado ao anterior, visa-se a analisar as iniciativas institucionais do governo federal e, sobretudo, do estado de Goiás e do Distrito Federal, que já concretizaram parcerias com instâncias militares, avaliando os documentos que definem a gestão democrática no âmbito específico dessas colaborações.

ARTICULAÇÕES NEOCONSERVADORAS E NEOLIBERAIS

Acreditamos que, contemporaneamente, a perspectiva neoconservadora agudiza uma ruptura com as experiências instituintes em defesa da escola pública no período de redemocratização. Destacamos que esse movimento de ruptura não é novo, mas ganha novos contornos na atualidade.

As vivências democratizantes marcaram o período de transição na Nova República e, de maneira mais ou menos intensa, reconfiguraram o campo educacional pelo desejo de participação na gestão administrativa, financeira e didático-pedagógica. Devedoras desse período, de certa forma, a Constituição de 1988 e a Lei 9.394 de 1996, a LDB, delineiam a importância de instâncias democráticas no campo educacional. OLIVEIRA (2010) argumenta que a legislação educacional nesse período foi tensionada para contemplar o trabalho coletivo, como: a incumbência dos estabelecimentos de ensino na elaboração da proposta pedagógica e a efetiva participação das famílias e da comunidade no processo deliberativo colegiado. A própria noção de qualidade escolar passa por esse envolvimento participativo comunitário, ou seja, a referência social torna-se

princípio organizador das redes e das escolas públicas (PARO, 2000) Portanto, não seria razoável pensar a gestão pública por orientações discrepantes da noção do comum.

O comum, como perspectiva democrática, visa a abolir as estruturas e instituições dominantes; é o campo das singularidades/multiplicidades, da liberdade revolucionária e em nada se assemelha a lógica da propriedade. Essa experiência comunitária é dispositivo para criação de novas subjetividades, de processos de inovação social e institucional (NEGRI; HARDT, 2016). Os autores argumentam que a abolição das instituições que corrompem o comum e incrementam a subordinação dos minoritários deve dar-se como tarefa democrática de construção revolucionária de outras formas institucionais. Os processos recentes em defesa da elaboração e vivência da gestão pública educacional são devedores dessa compreensão ao ter como objetivo uma orientação ampla e efetiva de participação democrática.

A despeito dessa intensa mobilização por processos de constituição do comum no campo educacional, de forma concomitante, no contexto da redemocratização, a matriz neoliberal começa a ser introduzida nas políticas educacionais, configurando, desde os anos 1990, um embate entre concepções e práticas. Ou seja, de um lado, a orientação neoliberal pautada em privatizações, desregulamentações e em políticas de resultados, próprias da lógica de mercado (CAMINI, 2013). De outro, em pleno conflito, a perspectiva de gestão democrática com suas características de valorização das referências sociais, dos conselhos deliberativos e plurais, das elaborações de projetos pedagógicos na/pela efetiva participação comunitária etc.

Esse embate manifesto na virada dos anos 1980 e durante os anos 1990 vai-se caracterizando, cada vez mais, por uma tendência à institucionalização das políticas neoliberais e uma crescente ressemantização produtivista dos significados constituintes da gestão democrática, as quais são ancoradas, sobretudo, em políticas de avaliações externas e currículos nacionais.

A crise do capital financeiro, em 2008, poderia levar-nos a um deslocamento dessa predominância neoliberal, vistos, inclusive, os efeitos evidentes de uma política econômica desastrosa promotora de desigualdades e injustiças (SAFATLE, 2017). A despeito desse fato, a segunda onda neoliberal acontece, mas, nesse momento, apoiada no discurso do medo, da promoção contínua de uma guerra civil e do racismo. A gestão da segurança pública encaminha a militarização da vida e a definição de territórios onde a ordem deve ser estabelecida, inclusive, com mecanismos de exceção (TELES, 2018). É justamente nesse cenário, de estado de sítio permanente, no qual a vida cotidiana é militarizada e o exercício do direito de matar deixa de ser uma exclusividade do

Estado (MBEMBE, 2018), que o movimento conservador encontra terreno fértil para aliar-se aos liberais, numa aliança que se materializa pela administração da insatisfação, do desencanto e da falta (SAFATLE, 2017). Esse estado policial que faz morrer, portanto, é uma resposta à necessidade de conservação das condições necessárias à produção capitalista no momento de crise.

Compreendemos que essa aliança contemporânea entre liberais e conservadores, quando analisada no campo educacional, encontra dispositivos institucionais, na Reforma de Estado de 1990, que favoreceram seu surgimento. Um deles foi o incentivo a gestão pública gerencial que propugnava, entre outros, uma flexibilização das instâncias educacionais e escolares por meio de parcerias com o terceiro setor e empresas (CAMINI, 2013). Diversos mecanismos são incrementados nesse momento; todos, de certa forma, ratificam a ideia central de esgotamento da gestão pública e a eficiência da gestão liberal gerencial. Algo que deu margem, portanto, ao cenário atual de terceirização da gestão das redes públicas, por meio da colaboração entre as instâncias militares e as secretarias de educação, compartilhando funções administrativas, financeiras e pedagógicas.

Outro argumento, para fazer valer esse arranjo colaborativo, é o da insegurança, o medo que atravessa o cotidiano das escolas, sobretudo das localizadas em áreas urbanas conflagradas. A colaboração com a instância militar visaria, entre outros motivos, a trazer tranquilidade aos pais e seus filhos nas escolas cercadas pela violência urbana, como aos profissionais para que possam atuar com eficiência. Enquanto na matriz neoliberal há controle pós-fordista dos docentes, dos gestores, das escolas (e das famílias) pelo não alcance dos resultados, na matriz neoconservadora o controle fordista disciplinar se torna necessário para combater os desvios que provocam o caráter conturbado do cotidiano e do concomitante distanciamento dos valores tradicionais.

O estado policial, nesse momento, alcançaria o dia a dia das escolas instituindo condutas compatíveis com os valores da ordem. Embora compreendamos muitas das dificuldades dos profissionais da educação ao considerarmos a temática da violência, assim como a preocupação dos pais em relação a seus filhos, esse apelo pela militarização pode promover o efeito de silenciamento e consequente exclusão dos alunos, famílias e professores. Não duvidamos que escolas precarizadas dificilmente conseguirão promover iniciativas efetivas de enfrentamento dessa questão. Logo, não se trata de (re) disciplinar a escola como solução, mas de garantir condições adequadas de funcionamento dos equipamentos públicos, atendimento dos profissionais da educação em suas peculiaridades de trabalho, aproximação da comunidade pelo fortalecimento dos espaços públicos deliberativos etc.

Essas parcerias avançam em estados e municípios e em diferentes regiões do país, sinalizando aprofundamentos autoritários em plena contramão aos desejos recentes de realização de uma escola democrática. Nessa perspectiva, cabe indagar sobre os efeitos dessa aliança do produtivismo e da ordem nas possibilidades de realização da gestão democrática na atualidade.

ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Como era aguardado, a julgar pela proposta na campanha eleitoral presidencial de 2018, a ideia de militarização da rede escolar básica começa a ganhar feição institucional nacional pelo Decreto nº 9465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), que aprova a nova estrutura regimental do Ministério da Educação. De maneira mais clara, há, junto à Secretaria de Educação Básica, a criação de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, tendo como competência direta

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital **tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica** adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares; (BRASIL, 2019, Art. 11, XVI, grifo nosso).

E ainda, complementando:

II propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio; [...] **III promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais**, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social; (*Idem*, Art. 16, XVI, **grifo nosso**).

A nova pasta teria como função precípua articular a parceria, por adesão, dos entes federados, ao modelo de gestão realizado nas escolas militares. Nota-se que a gestão à qual se refere o documento abarca o âmbito administrativo e didático-pedagógico, e a qualificação do modelo em questão, é referida como sendo de alto nível. Parceria por adesão soa sempre como um eufemismo quando estados e municípios, estando de acordo ou não com a proposta, são praticamente obrigados à adesão, em virtude dos benefícios materiais e/ou financeiros disponibilizados, pois, em sua maioria, apresentam grandes dificuldades em manter as redes. Portanto, nem sempre as colaborações acontecem por ampla concordância, mas por circunstâncias estruturais.

A menção ampla ao caráter da gestão, abrangendo o administrativo e o didático pedagógico e seu correspondente alto nível não é dissimulado no documento. De fato, como veremos nos exemplos adiante, essa separação não deveria ser concebível, sobretudo, quando a linha de força disciplinar e hierarquizante é majoritária. Ou seja, o campo da ordem conservadora não se contenta com uma administração burocrática segmentada, restrita ao campo documental, mas, certamente, almeja espalhar-se pelo comum ou pelos mais públicos e plurais espaços deliberativo-pedagógicos para colocá-los em acordo ao modelo da caserna.

Ao tomarmos como exemplo a escola de formação dos cadetes das forças armadas, os valores de obediência, submissão, dependência, paternalismo, assiduidade, pontualidade, racionalidade e meritocracia concebem um determinado modo de vida social e político peculiar à proposta formativa militar (LUDWIG, 1998), portanto, a menção a gestão, mesmo que se pretenda *preservar* a autonomia pedagógica dos entes federados, deve ser entendida de forma ampla a abarcar os diferentes domínios da vida educacional e escolar, colocando-os sob a perspectiva formativa militar.

Outro aspecto que corrobora essa assertiva de impossibilidade de uma gestão segmentada e/ou restrita está na qualificação ‘alto nível’, pois denota o entendimento de um rendimento desejável a ser alcançado. Logo, a afirmação de uma de orientação pedagógica vinculada ao produtivismo, que esmaece qualquer compreensão em relação a uma eventual permanência da autonomia pedagógica curricular das escolas. Vale destacar que a aliança à qual nos referimos anteriormente tem uma explicitação neste momento, quando o campo conservador é necessário para garantir o alto nível da gestão e da aprendizagem, pelas perspectivas meritocráticas.

Algumas experiências, já existentes nos estados, são potenciais balizadores para a política nacional. O estado de Goiás, por exemplo, foi, provavelmente, pioneiro na introdução de um modelo em que a gestão foi entregue à polícia militar, mais especificamente, pela implantação do Colégio Militar da Polícia de Goiás (CPMG).

Em 2001 foi criado o CPMG (Colégio da Polícia Militar de Goiás), o antigo Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, com a Lei Estadual nº14.050, através da Lei de iniciativa do Executivo, aprovada pela Assembleia Legislativa em caráter de urgência, transformou escolas estaduais em instituições de ensino geridas pela Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO) (GUIMARÃES, 2017, p.10).

A autora argumenta que a partir desse momento houve a intensificação de transferências das escolas estaduais para a gestão da Polícia Militar, e afirma que, até 2016, quarenta e sete escolas já constavam como CMPG (*Idem, Ibidem*).

O primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à forma de pactuação existente entre as Secretarias de Segurança Pública e de Educação. Os CMPG estão vinculados à estrutura hierárquica da primeira secretaria por meio do Comando de Ensino Policial Militar (CEPM) e a segunda torna-se uma *parceira* no processo de gestão dessas escolas específicas:

Art. 1º O Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás, (...) está subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, **através do Comando de Ensino Policial Militar, Unidade Gestora de Grande Comando onde se encontram inseridos os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás**, tendo como parceira a Secretaria Estadual de Educação - SEE, por meio do Termo de Cooperação Técnico pedagógico (GOIÁS, 2015, art 1º, grifo nosso).

A subordinação da Secretaria de Educação, ao Comando de Ensino da Polícia Militar, enseja uma articulação cujo protagonismo estará num setor com uma expertise incomum aos processos de gestão educacionais de uma rede pública. O campo da segurança pública, embora seja um tema transversal importante em educação, não se confunde e, muito menos, substitui a organização e gestão de escolas públicas cujos princípios estão pautados pela participação deliberativa plural.

O Regimento Interno do CPMG, como artifício, tende a contemplar a legislação atual que confere legalidade à gestão democrática na rede pública; contudo, contraditoriamente, sinaliza um centro deliberativo forte e o consequente esvaziamento das redes e das escolas como lugar de decisão.

A gestão escolar democrática e colegiada é entendida como o processo que rege o funcionamento do CPMG, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com **a participação do Comando de Ensino Policial Militar - CEPM**, como unidade gestora dos CPMG e de toda a comunidade escolar (GOIÁS, 2015, art 5º, grifo nosso).

Neste artigo, a sinalização da centralidade do Comando de Ensino Policial Militar (CEPM) explicita-se numa espécie de organização dual, onde essa instância, tomada como unidade gestora, de fato exerce essa função pelo princípio do comando, algo próprio ao contexto militar. A comunidade escolar é entendida na/pela negação do status de grupo gestor, como um grupo à parte, com prerrogativas deliberativas limitadas. Há, nesse arranjo organizativo, a nucleação

de um centro de poder separado da comunidade. Esse entendimento fica mais evidente pela existência de um Conselho Geral dos CPMG organizado com base numa forte hierarquia de comando, cuja presidência e vice-presidência cabem, respectivamente, ao comandante e subcomandante do CEPM (*Idem*, art. 8º).

O Conselho Escolar, por sua vez, margeia o campo figurativo da gestão, torna-se um conselho auxiliar, tendo que se enquadrar às padronizações definidas no Conselho Geral.

O Conselho Geral Colegiado dos CPMG é o órgão representativo das partes envolvidas no processo de ensino dos CPMG e comunidade escolar (...) **suas decisões e deliberações possuem caráter de padronização de procedimentos administrativos e financeiros no âmbito dos CPMG, as quais serão adotadas imediatamente por todos os entes participantes de sua composição** (*Idem*, art 9º, grifo nosso).

A padronização para um imediato cumprimento das decisões fica evidente nesse cenário organizativo. O Conselho Geral, como instância central e hierarquicamente acima das que atuam nas escolas, limita fortemente o campo deliberativo destas. Corrobora essa perspectiva a definição de uma fiscalização em questões administrativas, financeiras e pedagógicas (*Idem*, art. 10, § 2º, VIII); logo, enfaticamente, desconfigura nos espaços ordinários escolares as possibilidades efetivas de se estabelecerem laços democráticos em suas localidades. A cadeia deliberativa se verticaliza, enrijece-se e cria dispositivos de controle para a sua reprodução.

Como se não bastasse, a composição do Conselho Escolar também é modificada pela redução de quem pode ocupar os cargos diretivos nas escolas, sendo de direito regimental, reservados aos oficiais: nas funções de diretor comandante e subcomandante, na divisão disciplinar do corpo discente, na divisão de ensino e na coordenação pedagógica (GOIÁS, 2015, arts. 14, 17, 19, 21 e 22). Todas essas funções, no topo de uma hierarquia organizacional, são ocupadas exclusivamente por militares. Não cabe, nesse modelo, qualquer tipo de consulta à comunidade para designar gestores. Embora docentes, pais e alunos possam participar do Conselho Escolar, evidentemente, o arranjo participativo/deliberativo se torna um arremedo democrático.

O projeto piloto de Gestão Compartilhada do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019), por sua vez, inova aparentemente em relação à proposta anterior, apresentando uma configuração organizativa de colaboração, por divisão de funções, entre a Secretaria de Educação e a de Segurança Pública. Esta, por meio da Polícia Militar, ficará responsável pela gestão disciplinar cidadã

e àquela caberá a gestão pedagógica e, ainda, a gestão estratégica administrativa será compartilhada entre as pastas; conquanto, a equipe executiva desta última será disposta pela Secretaria de Segurança.

Embora os objetivos anunciados sejam de resguardar a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto à gestão (DISTRITO FEDERAL, 2012, art 2º), esse imbróglio organizativo cria, de fato, uma estrutura tripartite em pleno desacordo com a compreensão de uma gestão democrática. O que se verifica é a impropriedade de se separar o administrativo do pedagógico por secretarias, como se eles não se atravessassem e se influenciassem mutuamente. Em outros termos, essa tentativa de modelo híbrido, com suas características patriótico-cívicas, conjuga a introdução de uma linha de força deliberativa pela especialização/separação de funções, simulando uma suposta autonomia das pastas nas atividades designadas. Não duvidamos de que esse artificialismo favoreça o simulacro de uma gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não negligenciamos a ideia de que os efeitos da aliança do produtivismo e da ordem são nefastos, pois, para se afirmarem, valem-se da produção e da consequente e necessária manutenção de narrativas de esgotamento da gestão pública. Nesse sentido, o simulacro da gestão democrática foi a forma encontrada para dar uma aparência de legalidade às parcerias com as instâncias militares. Isso se deve ao fato de a gestão democrática ser um preceito constitucional; sendo assim, ainda que formalmente, ela deve figurar nos princípios anunciados dos documentos que regulamentam essas parcerias, mesmo que, de fato, não haja intenção de se vivenciá-la. Afinal, a congruência do discurso da falência da gestão pública está, exatamente, na proposição de outras formas de gestão, ou seja, no exato oposto da gestão democrática.

Nesse sentido, a perspectiva de parceria entre o setor militar e as secretarias de educação é um eufemismo para o exercício do controle por meio da (re)introdução de dispositivos disciplinares. A gestão da ordem visa a espalhar-se pelos diferentes campos de atuação das escolas, por meio de dinâmicas hierarquizantes e ortopédicas, desautorizando, assim, qualquer possibilidade de autonomia pedagógica dos docentes e/ou da comunidade escolar.

Nesse contexto, almeja-se a democratização de um ensino de alta qualidade semelhante ao modelo das escolas das corporações militares. Essa qualificação pode ser traduzida pelo rendimento em exames; portanto, uma vinculação reducionista da aprendizagem a resultados. Não podemos desconsiderar os efeitos

excludentes de uma formação que deslegitima as referências sociais e culturais de grupos populares ao limitar-se ao rendimento, sobretudo, sabendo que essas parcerias estão sendo realizadas, em boa parte, em escolas periféricas.

Enfim, poderíamos argumentar que existe um duplo dispositivo excludente de controle: pela permanência do rendimento meritocrático, numa aproximação aos pressupostos produtivistas liberais; como pelo silenciamento imposto pela ordem disciplinar policialesca, no afã de combate à violência. Na base desses dispositivos, o simulacro da gestão democrática que desvirtua a constituição do comum ou qualquer iniciativa de valorização e legitimação das formas de vidas minoritárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Nº 9.465, DE 2 de janeiro de 2019. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação.** Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencerlimites/wpcontent/uploads/sites/189/2019/01/MINIST%C3%89RIOEDUCA%C3%87%C3%83O_ESTRUTURA_DECRETO9465_02JANEIRO2019_DOU_IN_blogVencerLimites.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

CAMINI, Lucia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007-2009).** São Paulo: Outras Expressões, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta**, nº1, de 31 de janeiro de 2019. Diário Oficial do Distrito Federal, nº 23, sexta-feira, 1 de fevereiro de 2019. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/02/portaria-conjunta-gestao-compartilhada_07fev19.pdf. Acesso em: fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital nº 4751**, de 07 de fevereiro de 2012. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html. Acesso em: fev. 2019.

GOIÁS. Secretaria de Segurança Pública. **Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás.** Disponível em: <https://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizadas das escolas estaduais de Goiás. XXIX **Simpósio Nacional de História**. Brasília, Julho de 2017. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH-Paula_2017\(1\).pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH-Paula_2017(1).pdf). Acesso em: jan. 2019.

LUDWIG, Antonio Carlos Wil. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 3ª edição. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Bem estar comum**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 2000.

SAFATLE, Vladimir. **Só mais um esforço**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

TELES, Edson. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGÓ, Esther Solano (org.). **O ódio como política**. A reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANDRÉ ANTUNES MARTINS é Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense/RJ. Atualmente é professor adjunto na mesma universidade do doutoramento. Desenvolve pesquisa no campo das ações coletivas de produção do comum e das políticas com foco na gestão democrática educacional. Também atuou em redes públicas de ensino na educação básica.
E-mail: andreantmartins@gmail.com

*Recebido em julho de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás

*The position of teachers of basic education about
militarization of public schools in Goiás*

*La posición de profesores de educación básica sobre la militarización de las
escuelas públicas en Goiás*

ERLANDO DA SILVA RÊSES
WESLEI GARCIA DE PAULO

Resumo: Os colégios da polícia militar do Estado de Goiás atendem estudantes da Educação Básica e são fruto de uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública, iniciada em 1999 na cidade de Goiânia. Outras escolas de regiões periféricas e com alto índice de criminalidade receberam a implantação da militarização. Este texto apresenta uma pesquisa num colégio estadual de Valparaíso de Goiás com o objetivo de saber a posição de docentes acerca deste modelo de gestão escolar por meio de uma enquête por questionário com sete questões abertas para 12 professores/as da escola. Além de pesquisa bibliográfica, utilizamos pesquisa e análise documental e a categorização com o uso da Análise de Conteúdo das respostas ao questionário. Os resultados apresentaram a aprovação do modelo, enfatizando a valorização da hierarquia para o respeito, a disciplina para a efetividade das aulas e o controle sobre posturas e comportamentos de estudantes no ambiente escolar.

Palavras-chave: Militarização da Educação; Profissão Docente; Controle Social

Abstract: The colleges of the military police of the state of Goiás serve students of Basic Education and are the result of a partnership between the Secretariat of Education and the Secretariat of Public Security, which started in 1999 in the city of Goiânia. Other schools in peripheral and high-crime regions received militarization. This text presents research in a state school of Valparaíso de Goiás aiming to know the position of teachers about this model of school management through a questionnaire with seven questions open to 12 teachers of the school. In addition to bibliographic research, we used documentary research and analysis and categorization using the Content Analysis of questionnaire responses. The results presented the approval of the model, emphasizing the appreciation of the hierarchy for respect, the discipline for the effectiveness of classes and the control over postures and behaviors of students in the school environment.

Key words: Militarization of Education; Teaching profession; Social control

Resumen: Los colegios de la policía militar del estado de Goiás atienden a estudiantes de la Educación Básica y son el resultado de una asociación entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de Seguridad Pública, iniciada en 1999 en la ciudad de Goiânia. Otras escuelas en regiones periféricas y de alta criminalidad recibieron militarización. Este texto presenta una investigación en

una escuela estatal de Valparaíso de Goiás con el objetivo de conocer la posición de los maestros sobre este modelo de gestión escolar a través de un cuestionario con siete preguntas abiertas a 12 profesores/as de la escuela. Además de la investigación bibliográfica, utilizamos la investigación y el análisis documental y la categorización utilizando el Análisis de Contenido de las respuestas al cuestionario. Los resultados presentaron la aprobación del modelo, enfatizando la valoración de la jerarquía por el respeto, la disciplina para la efectividad de las clases y el control sobre las posturas y comportamientos de los estudiantes en el ambiente escolar.

Palavras-chave: Militarización de la educación; Profesión docente; Control social

INTRODUÇÃO

O processo de militarização das escolas goianas se iniciou em 1999 com o governo de Marconi Perillo, mas voltou a tomar força em 2015, quando se ampliou o número de escolas estaduais que aderiram à militarização. A implementação se deu por força de lei estadual, como política pública, e houve mudança curricular, como a implantação de disciplinas como Noções de Cidadania e exercícios físicos militares incorporados na Educação Física. As unidades escolares são administradas pela PM do Estado de Goiás, mas a equipe de professores é a mesma da rede estadual.

Os colégios da polícia militar do Estado de Goiás (CPMG) atendem estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esses colégios não fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o qual é subordinado ao Exército, mas são fruto de uma parceria entre a polícia militar goiana e a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUCE), sendo um modelo singular no contexto brasileiro.

As cidades goianas que receberam as escolas possuem as mesmas características socioculturais, como o fato de serem regiões periféricas com alto índice de criminalidade, segundo o Atlas da Violência 2018 (CERQUEIRA et al., 2018). O Atlas mostra que as políticas públicas de segurança pública de Goiás e as ações sociais destinadas à redução da violência da última década não surtiram efeito ou, na melhor das hipóteses, fracassaram.

O professor da Universidade Federal de Goiás (UFG), Dijaci David de Oliveira, em seu artigo “As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência”, publicado na obra de Oliveira e Silva (2016), reforça o caráter imperativo da medida como forma de ampliar a agenda neoliberal e de ofensa aos movimentos sociais. Para Oliveira (2016), existem várias razões que favorecem as escolas militares, entre elas, o discurso do medo e da violência, que apresenta os adolescentes como perigosos.

O Município de Valparaíso de Goiás compõe a RIDE e está localizado na área Metropolitana de Brasília (AMB)¹ e Entorno Sul do Distrito Federal (DF)². A Região Integrada do Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE foi criada por meio da Lei Complementar nº 94 e sancionada pelo Presidente da República em 19 de fevereiro de 1998. Formam a RIDE, além do Distrito Federal, 19 Municípios do Estado de Goiás e 3 do Estado de Minas Gerais (BRASÍLIA, 2007).

O Município de Valparaíso-GO possui um Índice de Desenvolvimento Social (IDS) bem abaixo da média do Estado de Goiás e está entre os 100 municípios populosos, com baixa receita per capita e alta vulnerabilidade socioeconômica, segundo publicação ‘g100’ da Frente Nacional de Prefeitos (FNP), de dezembro de 2013 (RÊSES, 2015a).

Os estudantes de escolas públicas do Estado de Goiás e da área metropolitana de Brasília-DF, como Valparaíso de Goiás-GO, são provenientes de famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e com alto índice de desemprego, sendo marginalizados pela escassez de oportunidades e convivendo em salas de aulas lotadas em estruturas físicas precárias.

Segundo dados da Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD 2017/2018) da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan),

Valparaíso-GO tem 164.664 habitantes, sendo um dos municípios mais populosos do Estado de Goiás (GDF, 2018).

A pesquisa do PMAD 2017/2018 apontou que o município conta com 53.817 domicílios urbanos tendo, em média, 3,06% moradores por domicílio. A renda per capita real é de R\$ 790,60, sendo uma renda domiciliar real de R\$ 2.391,53 (GDF, 2018).

1 AMB - Área Metropolitana de Brasília compreende o Distrito Federal e 10 municípios, segundo critérios para enquadramento em aglomeração metropolitana: Luziânia, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama, Formosa, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Águas Lindas de Goiás, Alexânia e Padre Bernardo. Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Delimita%C3%A7%C3%A3o-do-Espa%C3%A7o-Metropolitano-de-Bras%C3%ADlia-AMB.pdf>. Acessado em 12 jul 2019.

2 Entorno Sul do DF é formado pelos municípios goianos de Valparaíso, Novo Gama, Cidade Ocidental, Luziânia, Cristalina, Águas Lindas e Santo Antônio do Descoberto (RÊSES, 2015).

Dessa população, os dados mostram que apenas 1,11% são analfabetos e 7,59% possuem nível superior completo. Chama a atenção o fato de que, em 56,54% dos domicílios, há automóveis e o município é o primeiro em desigualdade social, atingindo 0,440 % em grau de desigualdade medido pelo Índice de GINI³ (GDE, 2018).

Os últimos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, mostram que, em Valparaíso de Goiás-GO, a média salarial dos trabalhadores formais não passa de dois salários mínimos (1,9). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,746⁴ (BRASIL, 2016).

Os dados do IBGE demonstram que, apesar da alta escolarização de alunos entre seis e 14 anos (96,8%), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015 era de 4,9 para os anos iniciais e de 4,1 para os anos finais no município (BRASIL, 2016).

No desenvolvimento do texto realizamos uma breve abordagem histórica do processo de militarização no Brasil e sua relação com a educação. Além de pesquisa bibliográfica, utilizamos pesquisa e análise documental em fontes oriundas da lei de criação do colégio militarizado pesquisado, o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Regimento Interno, o IDEB, jornais e periódicos da época e a grade curricular da parceria entre a SEDUCE e o Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás. Por fim, aplicamos uma enquête por questionário com sete questões abertas para 12 docentes da escola. A partir das repostas fizemos a categorização com o uso da Análise de Conteúdo.

3 O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. A medida é em porcentagem com variação entre 0 e 1, onde zero corresponde a uma completa igualdade na renda e um corresponde a uma completa desigualdade entre as rendas. Disponível em: <http://desigualdade-social.info/indice-de-gini.html>. Acessado em 12 jul 2019.

4 Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a um (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo, os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano e países com IDH superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/mundo/entenda-o-calculo-do-idh-e-seus-indicadores,9b65120115dc0cc756b529832aa733d1nls36v2s.html>. Acessado em 12 jul 2019.

HISTÓRIA E IDEOLOGIA MILITAR NA EDUCAÇÃO

O processo de militarização não é algo novo no Brasil. Sua sistematizada interferência na educação, igualmente, não é nada novo. Desde os primeiros pensamentos sobre escola, instrução e ensino, sempre se evidenciou a forte presença e a influência militar na construção, consolidação e efetivação da educação.

Um nome de relevância nessa perspectiva de implementação militarizada na educação foi Benjamim Constant. Ele entrou para o exército em 1852, participou da Guerra do Paraguai e era um dos idealizadores do golpe que derrubou o Império de D. Pedro II, sendo, por isso, considerado um dos fundadores da República. Foi Ministro de Guerra e Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos do governo do Marechal Deodoro da Fonseca.

Benjamin Constant, conceituado e respeitado professor da Escola Militar – escola criada e mantida no Rio de Janeiro à época - determinou o lema da bandeira brasileira. A ideia veio das influências sobre ele dos ideários positivistas de Augusto Comte, que considerava a educação como prática essencial para a anulação de tensões sociais. Sendo assim, Constant encabeçou uma nítida reforma na educação do Brasil e publicou as obras “Memórias sobre a Teoria das Quantidades Negativas” e o “Relatório sobre a Organização do Ensino dos Cegos” (LINS, 1964).

Na década de 1850, o governo percebeu a situação que se configuraria no ensino da Real Academia, e desmembrou-a em dois estabelecimentos: o ensino militar, transferido para a Praia Vermelha, naquele estabelecimento que ficou conhecido como Escola Militar, e o ensino de matemática, ciências físicas e naturais e engenharia, aberto tanto a militares quanto a civis, com a implementação da Escola Central, conhecida, em 1874, como Escola Politécnica (LINS, 1964).

Devemos considerar que, já na primeira república, com a política café com leite, imperaram as práticas coronelistas em todo o país, especialmente em Goiás. Evidentemente, a escola era elitizada e voltada aos interesses dos coronéis, fortalecendo ideais militares como manutenção da soberania burguesa patriarcal.

Jappe (2013) lembra do pensamento positivista e da presença militar na sociedade. Desde que a valorização do capital começou a cortar os víveres do Estado, este recuou e abriu mão de setores cada vez mais amplos, que eram próprios de sua intervenção. Quando não houvesse mais tantos enfermeiros e professores no serviço público, haverla cada vez mais policiais. Em tempos de crise, o Estado não tem mais nada a oferecer aos seus cidadãos além de “proteção”,

e ele não tem, portanto, qualquer interesse em perpetuar a insegurança que cria a demanda por proteção. O Estado pode privar-se de todas as suas funções, com exceção da manutenção da ordem.

O autor enaltece Estado que se transforma de novo no que sempre foi em seus primórdios: um bando armado. As milícias se tornam polícias “regulares” em numerosas regiões no mundo, e as polícias se tornam milícias e bandos armados. Jappe (2013) explicita que por trás de toda essa retórica sobre o Estado e seu papel civilizador, há sempre, em última análise, alguém que esmaga a cabeça de outro ser humano, ou que, pelo menos, tem a possibilidade de fazê-lo.

Vicentini (2014) etnografou policiais militares (cabos e soldados) goianos atendidos pelo serviço de psiquiatria do Hospital da PM, e notou um conflito entre a caserna e a rua:

[É] possível afirmar que o contraste com o mundo dos civis, conforme asseverado, “baliza” o ingresso na ordem militar e a construção dessa nova identidade social. Enquanto a ordem militar é rigidamente organizada, moralizada, disciplinada e tida como exemplo a ser seguido, o mundo dos civis é frouxo, desregrado, permeado de vícios, imoral, sujo (VICENTINI, 2014, p.65).

Quanto às atribuições, a PM é vista enquanto instituição “não pura” em relação ao Exército, tendo em vista o contato direto com civis, compreendidos enquanto “impuros” (VICENTINI, 2014, p. 66).

O contraste da PM em relação à Polícia Civil se dá pelo caráter disjuntivo da polícia brasileira. No caso da PM, a ela é reservado exclusivamente o policiamento ostensivo fardado com o objetivo de se preservar a ordem pública, ao passo que à Polícia Civil cabem o registro de ocorrências e as investigações criminais.

Distinguem-se em relação à estrutura, a normas administrativas e operacionais, à disciplina e ao salário (VICENTINI, 2014, p.67).

A repressão é essencial para que exista o controle do Estado e esse, por meio de seus aparelhos ideológicos, é responsável por transmitir os pensamentos e os desejos da classe dominante, com o objetivo de manter o status quo estabelecido, como nos elucidava Althusser (1980), em “Aparelhos Ideológicos do Estado”. O aparelho repressivo de Estado funciona por meio da violência e compreende o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc, para se garantir a reprodução das relações de exploração no Estado capitalista e, também, para garantir as condições políticas do funcionamento dos aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1980).

Na escola contemporânea, por exemplo, a presença do sinal ou da sirene para iniciar as aulas, o uso do uniforme, as fileiras, a distribuição de cadeiras e mesas, o controle do diário com frequência, as disciplinas a serem cursadas, grade curricular e departamentos, nos remete à institucionalização militar na esfera educacional.

Não apenas a escola foi militarizada desde o princípio da república brasileira, a partir das concepções positivistas, como afirma Lins (1964), mas a escola reproduz toda a sociedade brasileira. Ela passa a desempenhar um papel diferente daquele para o qual fora inicialmente criada. Agora a escola é um grande Panóptico de Bentham,

Espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído, isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 2014, p. 192).

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural da composição da escola militarizada. O princípio é conhecido: na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre vazada, com janelas largas que se abrem sobre a face interna do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção, sendo que cada uma dessas celas possui duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra para o exterior, permitindo que a luz atravesse a cela toda. Basta, então, colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

A garantia da ordem se dá por meio da disciplina e de punições. O que se espera dos estudantes é que não haja colas, barulho, conversas, dissipação. A multidão, massa compacta, local de múltiplas trocas, individualidades que se fundem, efeito coletivo, é abolida em proveito de uma colação de individualidades separadas.

Foucault (2014) lembra ainda que o jurista e filósofo inglês Jeremy Bentham, criador do panoptismo, idealiza que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas, basta que as separações sejam nítidas e as aberturas bem distribuídas.

Militarizar escolas públicas do Estado não era apenas uma ação deslocada do governo goiano, mas uma atitude eleitoreira e populista. O grande objetivo alcançado da medida governamental em militarizar escolas estaduais, há quase duas décadas em Goiás, é apresentar à sociedade uma gestão cujas palavras

fundamentais são *monitoramento* e *punição*, que constituem formas de controle social capazes de “manter” a ordem estabelecida e vigente. Em nada a militarização das escolas goianas enfatiza algum aprimoramento pedagógico na construção do conhecimento por parte dos estudantes. Pelo contrário, a ação pode ser: “analisar os métodos punitivos não como simples consequências de regras de direito ou como indicadores de estruturas sociais; mas como técnicas que têm sua especificidade no campo mais geral dos outros processos de poder. Adotar em relação aos castigos a perspectiva de tática política” (FOUCAULT, 2014, p. 27).

A escola brasileira se estruturou com base no modelo taylorista, com uma rígida especialização das tarefas a serem executadas e, desse modo, o professor é visto como um especialista voltado apenas para a sala de aula, ou seja, é distanciado do processo de pensar e planejar a ação educativa, perdendo-se, portanto, a visão de totalidade inerente à prática pedagógica (RÊSES, 2015b).

Na escola militarizada, os estudantes são submetidos à vigilância e ao monitoramento a todo momento por meio da presença de militares armados num complexo educacional que mais lembra um quartel, com salas de aulas e professores de jalecos brancos. Isso induz a uma íntima relação de poder e submissão permanente.

Nada de criticidade nem de questionamentos; ao contrário, há uma formação de jovens que sabem que estão sendo vigiados e que, portanto, agem de maneira ‘dócil’, zelando pela manutenção do *status quo*. Ser observado sempre é uma forma impositiva de poder e disciplina, havendo possibilidade de ações punitivas. Ou seja, o medo impõe o ‘respeito’.

Outro fato que também chama a atenção na Polícia Militar é a presença de discriminações, sejam raciais ou de gênero. Há democracia racial até o ponto em que o negro não se coloca em condição de disputar com o branco. Diferentemente da discriminação ocorrida nos Estados Unidos ou África do Sul, que se caracterizou por ser segregacionista, a discriminação no Brasil pode parecer não existir para os menos avisados, mormente por coexistirem negros e brancos no mesmo ambiente. Mas há, tacitamente, e, em alguns casos, explicitamente, delimitação social. O negro frequenta o mesmo espaço, porém não tem permissão para disputá-lo com aquele que se julga dominador (ARAÚJO, 2008)

Em sua pesquisa, Araújo (2008), realizando grupo focal, evidenciou, a partir das falas de policiais femininas, a visão machista/sexista de nossa sociedade refletida nas ações de alguns policiais. No grupo focal, uma sargento reclamou dos assédios diretos e indiretos de que foi vítima. Pelo fato de não ceder às investidas de alguns policiais, foi taxada de lésbica e sempre teve sua vida profissional dificultada por esses profissionais, sendo escalada em serviços chamados de ‘boca podre’, onde o estresse e a tensão são maiores e a quantidade

de ocorrências também. A característica do dominador se revela nesse episódio: se não te domino, então te calo, para mostrar quem é o dominador. As qualidades e méritos das policiais mulheres são ignorados.

No grupo focal, foi revelado que há descontentamento entre o próprio grupo feminino, pois quando uma policial se destaca, sendo promovida ou fazendo um curso disputado, recebendo elogios, medalhas ou dispensas, as companheiras de farda comentam que ela tem ou deve estar na iminência de ter um ‘caso’ com algum superior. Também não há confiança de que elas sejam capazes de desempenhar a função policial militar. Esse desconforto aumenta quando a função é de comando (ARAÚJO, 2008).

A situação de discriminação contra a mulher parece ficar mais constrangedora quando se é negra, afirma Jurema Werneck (2007). Segundo dados colhidos no site ‘Diálogos contra o racismo’, as mulheres negras brasileiras estão entre os contingentes de maior pobreza e indigência do país, possuem menor escolaridade, apresentando uma taxa de analfabetismo três vezes maior que as mulheres brancas, além de menor expectativa de vida.

Outra rejeição muito forte por parte dos policiais militares se dá em relação ao policial homossexual. Os entrevistados, tanto oficiais quanto praças, não se sentiram bem em conversar sobre o assunto. Alguns admitem a existência de policiais homossexuais, mas alegam que não fica bem um Policial Militar com gestos femininos, pois a farda exige respeito. Um tenente coronel confidenciou que a homossexualidade, tanto masculina quanto feminina, enfraquece a moral da tropa, mas que há maior tolerância para homossexualidade feminina que para a masculina (ARAÚJO, 2008).

Além dessa questão, outro aspecto a ser questionado é o caráter público das instituições de ensino militarizadas, na medida em que “taxas simbólicas” são cobradas dos/as alunos/as, a exemplo de matrícula e fardamento militar, impossibilitando que a população em vulnerabilidade socioeconômica da região possa manter seus filhos e filhas na escola.

Frente ao exposto, cabe problematizar o impacto em esfera educacional da gestão do ensino por parte de uma instituição balizada por assimetrias de poder fundamentadas na violência. Assim sendo, o policial, sem formação profissional, não possui condições para desempenhar o ofício pedagógico de um professor. Na contramão disso, como forma de legitimar ainda mais o processo de militarização, foi promulgada, no último dia 4 de julho de 2019, pelo Senado Federal, a EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 101 DO SENADO FEDERAL, DE 03 DE JULHO DE 2019 de autoria do senador e policial Alberto Fraga (DEM/DF), que regulamenta o acúmulo de cargos ao Policial Militar, que pode

atuar agora também como professor. O modelo educacional militarizado em nada preconiza qualidade no ensino e fere diretamente preceitos constitucionais, como o fim da gestão democrática e o pagamento de taxas na escola pública.

A POSIÇÃO DE DOCENTES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Nesta pesquisa utilizamos observação com presença na escola e diálogo informal com docentes, pesquisa documental e aplicação de questionário com docentes de um colégio estadual de Valparaíso de Goiás. Para o tratamento dos dados usamos a análise de conteúdo, com utilização de categorias.

No levantamento do perfil sociodemográfico dos questionários, podemos apresentar situações para compreender o perfil de cada docente que participou da pesquisa. Buscamos, com isso, compreender a totalidade em que se insere o investigado e, a partir de sua experiência pessoal, política e educacional, compreender como eles percebem a gestão militarizada nas escolas goianas e sua relação com a comunidade escolar.

Na observação realizada na escola e no contato com o corpo docente obtivemos a informação de que o procedimento mais apropriado para a investigação seria a enquete por questionário. Certamente, o atual cenário político brasileiro, em que o governo do Estado⁵ e governo federal de Jair Bolsonaro (PSL) defendem a ampliação da militarização em todas as escolas, promoveu essa situação mais distanciada para a pesquisa de campo.

Das 12 pessoas entrevistadas na enquete por questionário, sete eram mulheres e cinco homens. Desse total, apenas três residiam em Valparaíso-GO. Um outro mora no município de Cidade Ocidental-GO, três na região administrativa de Santa Maria-DF, outras três na região administrativa do Gama-DF, uma na região administrativa de Águas Claras-GO e outras duas declararam morar em Brasília ou no Distrito Federal. Portanto, apenas quatro docentes moram em municípios goianos que formam a Área Metropolitana de Brasília (Cidade Ocidental e Valparaíso).

Outro fato relevante é que, dos 12 docentes, oito possuem contrato temporário com a rede pública de ensino goiano. Apenas quatro são efetivos por concurso público. Ficou evidente durante o preenchimento dos questionários que esses oito não gostariam de aprofundar muito no assunto da pesquisa, e que,

5 O governador atual é Ronaldo Caiado (DEM), mas as administrações anteriores, desde 1999, apoiaram a implementação e expansão das escolas militarizadas no Estado de Goiás: Marconi Perillo do PSDB (1999-2003 e 2003-2006); Alcides Modesto do PP (2006-2007 e 2007-2011); Marconi Perillo do PSDB (2011-2015 e 2015-2018) e José Eliton Júnior do PSDB (2018-2019).

em geral, eram adeptos da gestão militarizada. Não havia muito interesse em polemizar nada, até porque sua condição precarizada de trabalho não permitiria muitos questionamentos⁶.

Quanto à formação acadêmica dos docentes da pesquisa o quadro é: um docente possuía somente graduação, cinco eram especialistas e outros seis tinham concluído mestrado ou estavam em fase de conclusão. A maioria lecionava Língua Portuguesa ou Matemática no colégio militarizado. Em relação à graduação dos docentes, quatro tinham formação em Letras, dois em Ciências Sociais e dois em Matemática. Os demais docentes apresentaram graduação em História, Pedagogia, Engenharia Mecânica, Economia e Biologia. Alguns professores apresentaram duas graduações.

Observamos que os docentes ministravam no colégio mais de uma disciplina, como no caso dos formados em Letras com habilitação em Português e Inglês; ou ainda aqueles que tinham duas graduações. Assim, observou-se que três ministravam Matemática e três ministravam Língua Portuguesa. Dois ministravam Inglês e dois História. Para cada uma das disciplinas, Ciências, Geografia, Biologia, Espanhol, Sociologia e Química, havia apenas um docente. Os investigados trabalhavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

É interessante observar que todos os docentes possuem experiência em sala de aula. Desses, três estão no colégio militarizado a partir de 2019; três estão desde 2018; dois chegaram em 2016 e outros dois em 2017. Um docente está no colégio desde 2015, e apenas um trabalha no colégio antes da militarização, ou seja, desde 2012.

O questionário foi de sete questões e, a partir das respostas criamos categorias, observando a regularidade ou frequência das respostas para a definição da categoria. Algumas respostas foram reduzidas, mas tiveram sua essência e teor mantidos nos quadros seguintes.

6 Sugere-se uma nova pesquisa sobre este enfoque: Condição precarizada do trabalho docente em escola militarizada

Quadro 1 - Percepção sobre a gestão da escola

COMO VOCÊ PERCEBE A GESTÃO DA ESCOLA?	
Categorias	Verbalizações
Disciplina e Organização	1. "O foco é a organização e disciplina." 2. "Disciplinada e organizada." 3. "Bem disciplinada e organizada." 4. "Visa disciplina dos alunos." 5. "Competente dentro do âmbito pedagógico e disciplinar."
Competência e Profissionalismo	1. "Gestão com muito profissionalismo." 2. "Organizada e suporte aos docentes." 3. "Competente e organizada." 4. "Gestão militarizada com hierarquia militar. Um capitão cuidando do administrativo e um civil no pedagógico." 5. "Segue normas da SEDUCE e Regimento próprio. Às vezes as decisões são tomadas de forma coletiva." 6. "Firme e com objetivos."

Fonte: Pesquisa de campo

Partindo das categorias mencionadas, podemos perceber que os docentes deram ênfase à questão da organização implementada pela gestão militar. Essa compreensão foi determinada por uma escola que consegue impor disciplina entre os estudantes e isso passa a impressão de que a gestão é competente e age com profissionalismo. Um docente lembrou, entretanto, que a gestão não age de forma democrática. As decisões são, em sua maioria, tomadas de maneira unilateral pelo Comando e Direção e devem ser seguidas pelo colégio. Outro docente chamou a atenção para o papel transformador da educação, que em nada é lembrado pela militarização. Pelo contrário, ele deixa explícito que faltam políticas de conscientização por parte da gestão que resgatem ou trabalhem esse papel da educação, tão defendido por teóricos como Paulo Freire.

É importante ressaltar que o "profissionalismo da gestão", citado por alguns docentes, refere-se à possibilidade que os professores encontram de cobrar dos estudantes que as tarefas sejam realmente realizadas, que os alunos os respeitem e que as exigências sejam cumpridas, mesmo que por meio da imposição pelo medo.

Quadro 2 - Percepção sobre controle da docência

VOCÊ SE SENTE TILIDO(A), VIGIADO(A) OU CONTROLADO(A) NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA?	
Categorias	Verbalizações
Cobranças e Resultados	1. "Não. Os alunos podem descrever qualquer ocorrido em sala aos militares." 2. "Somos cobrados quanto aos resultados, prazos e conteúdos. Há liberdade do método em sala de aula." 3. "Somos supervisionados. Coisa boa. Supervisão pedagógica."
Desconforto e Adaptação	1. "Não. Me adaptei as regras." 2. "Não, mas a presença de pessoas amadas na escola me causa surpresa. Postura sisuda me gera desconforto." 3. "Não. Tenho liberdade no conteúdo."

Fonte: Pesquisa de campo

Aqui surgiram palavras como *supervisionados*, *controlados* e *cobrados* para exemplificar que os docentes são submetidos a apreciação militarizada durante o exercício da docência. Uma das respostas demonstrou que o investigado apenas aceitou porque se adaptou às regras. Outro respondeu que não se sente vigiado, e fez questão de comentar que os alunos tem total liberdade de descrever aos militares qualquer ação fora do esperado dentro de suas aulas.

Um docente se sente controlado em algumas situações, respondendo “às vezes”, e outro deixou claro que a presença de militares armados dentro do ambiente escolar causava-lhe surpresa e gerava desconforto. Ele lembrou ainda da postura sempre sisuda dos militares fardados.

Fica evidente, nas respostas dos docentes, que as aulas são monitoradas, de maneira direta ou indireta com intervenção ou não da coordenação pedagógica. Uma postura ou um olhar são exemplos dessa interferência.

Quadro 3 - Percepção sobre a disciplina com os estudantes

COMO VOCÊ AVALIA A DISCIPLINA DE BASE MILITAR COM OS ESTUDANTES?	
Categorias	Verbalizações
Positiva e Impositiva	1. "Gera disciplina e alunos exemplares." 2. "Positivo. Precisam de regras e rotina. Isso não tem nas famílias." 3. "Positiva e facilita o trabalho docente." 4. "Disciplina muito intensa, mas ajuda no aprendizado em sala." 5. "Positiva." 6. "Boa e facilita o trabalho docente." 7. "Boa, mas pode melhorar. Ainda há resistência às regras." 8. "Falta carisma. As regras são cumpridas mais pela imposição e não de vontade. Não dá para se negar tal obediência." 9. "Importante para o bom andamento."
Organização e Ordem	1. "Os alunos gostam de rotina. Se sentem importantes como Chefes de Trupa na limpeza e organização." 2. "Importante para disciplina e ordem."

Fonte: Pesquisa de campo

Novamente, a maioria dos docentes revela a importância da *disciplina* para manutenção de boas aulas. Foram as categorias mais repetidas, seguidas também de *organização* e *ordem*. A grande maioria defende a gestão militarizada por conseguir atingir também estudantes quietos, com a valorização da rotina e o aproveitamento deles para o papel de vigilância e controle, como o desempenho do papel de chefe de turma.

É importante notar os mecanismos estruturais subjacentes à formação do espírito de corpo da PM. A hierarquia e a disciplina são dois princípios-chave para se compreender os signos estruturantes da PM. A hierarquia possui um caráter segmentador e organizador, ou seja, ela estrutura as condutas e as relações sociais dos indivíduos; a disciplina, por sua vez, garante a manutenção da hierarquia, bem como o sentimento de pertencimento a uma totalidade com o consequente aviltamento da esfera individual (VICENTINI, 2014).

O processo de militarização das escolas goianas envolve uma educação disciplinadora e controladora a serviço da docilidade do comportamento humano, o que exemplifica a teoria do controle social. Grosso modo, essa teoria designa um conjunto heterogêneo de recursos materiais e simbólicos que mantêm a ordem social, ou melhor, que garantem que os indivíduos comportem-se de maneira previsível e de acordo com as normas sociais vigentes em sua sociedade. Dessa forma, o controle social é a regulação do comportamento (e até do pensar) dos indivíduos dentro de uma conduta desejável por aqueles que governam e legislam sobre o grupo social controlado.

Trata-se de um “conjunto de métodos pelos quais a sociedade influencia o comportamento humano, tendo em vista manter determinada ordem” (MANNHEIM, 1971, p. 178).

Um respondente pontuou que as regras são cumpridas e a ordem existe, porém isso ocorre pela imposição e não por convencimento pedagógico. O que há é obediência e não convencimento. Para esse docente falta carisma. Outro docente acha que essa manutenção da ordem pela gestão utilizando-se da base militar deveria ser mais humanizada. Ainda de acordo com o docente, poderíamos refletir sobre os fins e os objetivos almejados pelos militares.

Quadro 4 - Percepção sobre formação de valores nos estudantes

QUE VALORES VOCÊ DESTACA NO AMBITO DA EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES?	
Categorias	Verbalizações
Disciplina e Respeito	1. “Disciplina e alunos exemplares.” 2. “Disciplina, compromisso, responsabilidade e cidadania.” 3. “Organização e disciplina por conta da presença dos militares.” 4. “Boa educação e disciplina.” 5. “Respeito e cidadania.” 6. “Valores hierárquicos em relação ao respeito.”

Fonte: Pesquisa de campo

Os docentes destacaram valores normatizados e insistentemente lembrados e trabalhados em todo ambiente do colégio militarizado, seja no diálogo, nas reuniões ou nos regimentos. Disciplina, responsabilidade e compromisso são termos sistematicamente lembrados nas respostas.

Organização e cidadania também foram bem citados, ainda que um dos questionários tenha mostrado que essa organização e disciplina somente se efetivam mediante a presença de militares.

Alguns docentes, de maneira informal, mesmo comentando não concordar muito com a maneira como se trabalha no regime militarizado, ainda assim concordam que a organização e a disciplina por parte dos estudantes é fundamental para o aprendizado.

Quadro 5 - Percepção sobre currículo e conteúdo das disciplinas

COMO VOCÊ PERCEBE O CONTEÚDO DAS DISCIPLINAS E O SEU DESENVOLVIMENTO? COMO VOCÊ VÊ O CURRÍCULO?	
Categorias	Verbalizações
Idêntico e Defasado	1. "O currículo é exatamente igual o da SEDUCE." 2. "Currículo idêntico a outras escolas." 3. "Currículo dentro do esperado." 4. "Currículo é igual outras escolas." 5. "O pedagógico segue currículo da SEDUCE." 6. "Não estou de acordo com o currículo. Algumas matérias importantes são pouco exploradas." 7. "Currículo está defasado." 8. "O currículo poderia ser defasado." 9. "Currículo seguido e cumprido, sendo acompanhado pelos coordenadores." 10. "Currículo igual aos demais com acréscimo de Noções de Cidadania."

Fonte: Pesquisa de campo

Os professores fizeram questão de afirmar que o currículo das disciplinas segue o mesmo em todas as escolas da rede estadual (SEDUCE). Todavia, um docente registrou que além das disciplinas previstas pela SEDUCE também são trabalhadas Noções de Cidadania, matéria essa que é lecionada por militar.

Os professores participantes não fizeram nenhuma avaliação sobre a disciplina lecionada por um militar, com orientações gerais que amparam a militarização e seus valores no ambiente educacional. Trabalhar a Ordem Unida, bater continência e hasteamento da bandeira não foram atividades problematizadas pelos investigados. Preferiram fazer críticas ao atual currículo, apontando que ele deixa de trabalhar conteúdos relevantes e que está defasado.

Os docentes não fizeram alusão à sua participação na elaboração do currículo ou à sua participação em atividades escolares e pedagógicas. Houve concordância com a imposição dos conteúdos, como os "aulões" para atingir índices numéricos, e submissão a ação pedagógica dos militares.

Quadro 6 - Percepção sobre meritocracia e organização

COMO VOCÊ AVALIA A MERITOCRACIA ENTRE ESTUDANTES? COMO VÊ A ORGANIZAÇÃO?	
Categorias	Verbalizações
Favorável e Tranquilo	1. "Totalmente favorável." 2. "Fundamental para a ordem." 3. "Necessário, inclusive, para a vida dos estudantes." 4. "Os mais antigos ensinam os mais jovens." 5. "Serve como incentivo aos alunos." 6. "Algo bom, ajuda na responsabilidade." 7. "Normal, já que o ambiente é militar." 8. "Dificuldade de compreensão no início, mas depois os alunos passam a aceitar."
Negação	1. "Não vejo com bons olhos. Na educação precisa haver debates, crescimento e interação social." 2. "Não acredito em meritocracia. Hierarquia mantém respeito e disciplina."

Fonte: Pesquisa de campo

A meritocracia sempre foi um assunto polêmico nos debates educacionais. Não foi diferente nas respostas obtidas. Ainda que a grande maioria tenha citado meritocracia e hierarquização entre os estudantes como algo bom, favorável, positivo e necessário deve-se levar em consideração que docentes, que em respostas anteriores defenderam a gestão militarizada, agora se mostram contrários à meritocracia.

Uma das respostas questionou o caráter impositivo de meritocracia e hierarquia. Para esse docente, a educação precisa de debates, o que favorece o crescimento e a interação social. Ele não vê com bons olhos esse processo de hierarquia entre estudantes. Outro ponto interessante é perceber que outro docente, que defende a gestão militarizada, deixou "escapar" que o regime não é aceito tão tranquilamente. Em sua resposta, observou que, no início, sempre há dificuldade de compreensão por parte dos estudantes, mas que isso é superado com o passar do tempo.

Uma das respostas apontou que esse processo meritocrático e hierarquizado permite que alunos mais velhos ajudem os mais jovens na realização das tarefas. Todavia, a professora não soube explicar se isso ocorre pela importância da ajuda mútua ou por imposição, tendo em vista a hierarquização, que ocorre por meio da atuação da figura do chefe de turma, ou por meio da meritocracia, com a presença do aluno 'zero um'.

Destacar alunos por meritocracia, com base no regime militar, é um princípio do colégio e estimulado por todos. Além do chefe de turma, existe também o chefe geral, e o aluno destaque chamado 'zero um'. O chefe geral é

um estudante do terceiro ano do Ensino Médio. Geralmente, o cargo é designado a alunos exemplares nas concepções militares de comportamento e notas. O mesmo ocorre com o zero um. A esses são reservadas premiações, como o alamar e certificados. No caso do zero um, haverá também exposição permanente desse aluno em uma galeria de fotos que ficará disposta na entrada central do colégio

Figura 1- Exemplo de Alamar⁷



Fonte: Disponível em: <mailto:facebook.com/@webcpmgfernandopessoa>. Acessado em 12 jul 2019

A hierarquia do policiamento brasileiro pode ser compreendida ainda enquanto um fato social total, ou seja, os princípios estruturantes do universo simbólico militar perpassam todas as esferas da vida dos sujeitos, desde o campo do trabalho enquanto policial propriamente dito, até a esfera pessoal, fora da corporação. Segundo Vicentini (2014), é possível reconhecer o policial militar através de sua *hexis* corporal, ou seja, por meio da fala, dos gestos e dos comportamentos.

7 Cordão ou trança, geralmente de fio de seda, que guarnece a frente de uma peça de vestuário e o aperta, passando de um a outro lado da abotoadura. Peça de uniforme militar constituída de cordões entrelaçados, usada em certas corporações pelos oficiais de estado-maior e ajudantes-de-ordens. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alamar/>. Acessado em 16 nov 2019.

Figura 2 - Certificado do aluno zero um



Fonte: Disponível em <mailto:facebook.com/@webcpmgfernandopessoa>. Acessado em 12 jul 2019.

O certificado de aluno zero um (Figura 2) é um modelo meritocrático instituído no ensino militarizado. Aqui, foi preservada a identidade do estudante que alcançou o “reconhecimento” no último período

Quadro 7 - Conhecimento sobre avaliação da comunidade acerca da escola militarizada

COMO CONHECE A AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE SOBRE A GESTÃO E O MODELO DA ESCOLA MILITARIZADA?	
Categorias	Verbalizações
Aprovam e Elogiam	1. "Há admiração. Os pais lutam para ter filhos na escola." 2. " Bons olhos. Antes tinha violência e perigo." 3. "Acredita e confia. Há muitas filas de espera e quase não existem desistências." 4. " Gosta muito do nosso modelo. Há muita procura por vagas." 5. "Aprovam o modelo." 6. "Sim. Elogiada." 7. "Padrão a ser seguido. Não há a destruição do patrimônio, violência e uso de drogas."
Desconhecimento	1. "Desconheço qualquer avaliação em forma de pesquisa de dados concisos e submetidos à análises. No entanto, acredito que a comunidade apoia o modelo pela redução de incidentes no espaço escolar."

Fonte: Pesquisa de campo

De acordo com o levantamento das repostas da última pergunta do questionário, segundo a concepção dos docentes, a comunidade aprova a gestão militarizada. A grande maioria aprova, apoia, elogia, admira e gosta do modelo do regime militar ao qual a gestão submete a escola. Para alguns é importante ressaltar que essa aprovação está diretamente ligada à questão da violência nas imediações do colégio e também nas suas dependências e à presença de drogas ilícitas.

Os professores avaliam o alto número de procura de vagas por parte dos pais como um dos indícios de que há aprovação entre a comunidade escolar em relação à militarização escolar. Em nenhum momento foi evidenciado que essa aprovação se respalda por aspectos pedagógicos ou mesmo por melhores índices nas avaliações de larga escala, um dos motivos, aliás, defendido pelo governo goiano para ampliar esse processo na rede estadual. O que leva à ampla defesa da gestão por parte dos pais é a sensação de segurança com o colégio cheio de militares armados.

O discurso da segurança pública tem-se tornado importante para muitos governantes. Por meio desses discursos, governos como o de Goiás podem ter maior controle sobre os movimentos sociais, pode ocorrer a ampliação da capacidade de monitoramento dos grupos de oposição, assim como de acompanhamento de setores apontados como socialmente incômodos como, por exemplo, as pessoas em situação de rua, migrantes estrangeiros de países considerados pobres ou arrasados, além de movimentos sociais de contestação (OLIVEIRA; SILVA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a Constituição Federal de 1988 a gestão democrática da educação pública é um princípio constitucional, visando à integração e à participação dos entes envolvidos no contexto escolar, diferentemente do que vem sendo executado pela Polícia Militar nos colégios estaduais de Goiás.

Dois princípios são fundamentais para a caracterização e fortalecimento da gestão democrática: o princípio da autonomia e o princípio da participação da comunidade escolar. Isso se reflete na elaboração da proposta pedagógica da escola, na constituição dos conselhos escolares e na existência e atuação de grêmios estudantis. Sem esses elementos há uma grande tendência para a presença da chamada cultura do medo, do adestramento, com objetivos tecnicistas, por meio da imposição e da participação de pessoas portando armas no ambiente educacional.

Consideramos a elaboração do Projeto Político Pedagógico o principal instrumento para o exercício da autonomia e da participação escolar e, desse modo, o principal instrumento para a realização de uma gestão democrática na escola. Concebemos gestão democrática não apenas como a eleição direta para gestores, e sim como um conjunto de ações que valorizem e estimulem a participação coletiva de todos atores que estão diretamente envolvidos com a escola; independentemente de como essa gestão democrática é estabelecida pelos sistemas de ensino, seja por prova, lista tríplice ou por eleição do gestor ou equipe gestora. Contudo, para a legitimação, é fundamental que, para o cargo de diretor ou diretora, haja eleição direta com a participação ativa da comunidade escolar. Em Goiás, inclusive, existe a previsão de essa eleição ser substituída pela indicação unilateral de um militar da reserva para gerenciar o espaço escolar.

A luta pela cidadania no campo educacional, diferentemente da visão de cidadania dada pelos militares nos colégios militarizados, segundo Frigotto, Gadotti e Romão (1997), é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais – pela terra, pela distribuição de renda e reforma agrária, por emprego e remuneração digna, pelo direito à saúde, educação, trabalho, seguro desemprego e aposentadoria.

Assim, parece-nos que a militarização de escolas estaduais visa tão somente à promoção de uma “cura” social, banindo a criminalidade. Existe, nesse contexto, uma total inversão de valores, segundo a perspectiva deste trabalho, em que a vítima – o estudante excluído e marginalizado – passa a ser tratado como potencial criador do caos e da desordem, precisando de intervenção repressora para tornar-se “socialmente aceitável”.

O governo goiano e os partidos de sua base aliada decidiram pela militarização como medida repressora de manutenção da ordem, a partir de uma política pública, desconhecendo os estudos educacionais, que pontuam outras políticas públicas, como educação integral e politécnica, além do fomento à cultura e aos esportes como alternativas ao combate à criminalidade. Uma triste realidade que, fatalmente, resulta em terríveis lacunas de aprendizagem desde a alfabetização. Para além disso, os estudantes sofrem com a distorção idade/série e a ausência de políticas públicas educacionais que visam não apenas aos resultados avaliativos finais, mas sobretudo, êxito no processo ensino-aprendizagem.

A própria PM reconhece que sua formação é para a repressão e não para o trato com a sociedade civil. Policiais militares treinados para o embate com uso de armas e viaturas. Sua postura denota constante ambiente de ataque ou defesa: portanto, não há nada que possa caracterizar esse tipo de profissional enquanto um gestor de escola. Para muitos policiais, inclusive, o caminho seria justamente pela desmilitarização da polícia.

Outro ponto de total desacordo com a Constituição Federal é a cobrança de “taxas voluntárias” mensais e a matrícula mediante sorteio. Tais situações divergem daquilo que está elencado na Carta Magna sobre o mecanismo de gratuidade da escola pública e da oferta de vagas para todos.

A própria organização da PM, etnografada e pesquisada por muitos especialistas, alguns da própria corporação, apresenta indícios de problemas na formação militar daqueles que se propõem estar gerenciando um espaço educacional, inclusive lecionando, como no caso da disciplina Noções de Cidadania. Policiais são treinados para cumprir ordens, bater continência, combater o crime e agir com repressão. Vivem o conflito entre a caserna e a rua. Não possuem liberdade de expressão, de opinião e de luta pelos próprios direitos via associações e sindicatos. Sofrem com discriminação racial, homofobia e racismo no interior dos quartéis. Portanto, não possuem as condições necessárias para trabalhar em escolas, lidando diretamente com crianças, adolescentes e jovens.

Não é papel da Polícia Militar a direção de escola pública. A pesquisa detectou docentes apoiando a gestão militarizada escolar, a disciplina militarizada e a meritocracia. Disciplina que valoriza decorar conteúdos e cumprir regras. Esses docentes estão trabalhando em condições precarizadas, sem garantias estatutárias e trabalhistas, aderindo ao regime sob a ameaça do medo imposto por militares para a resolução dos problemas. Inclusive, há imposição aos docentes de não participar de assembleias da categoria ou aderir a greves.

Pensando nos policiais também enquanto classe trabalhadora, é importante a luta pela liberdade de expressão, de livre associação sindical e política, de luta pelo desarmamento e pela desmilitarização; pelo fim da discriminação e por autonomia. Essa polícia não está apta a dirigir unidades escolares. Essa função precisa ser desempenhada por aqueles que conhecem a educação, sobretudo a educação pública e a comunidade em torno da escola. É inadmissível um ambiente excludente e competitivo na escola, onde os ‘melhores’ sobressaem em detrimento do processo de ensino-aprendizagem de forma isonômica e que renegue os conflitos sociais.

O processo de militarização está intimamente ligado à sociedade capitalista, sendo que a escola é um espaço privilegiado de lutas de classes; assim, segundo alguns autores marxistas como Gramsci, Saviani e Lukács, ela resulta de uma divisão de classes, passando a ciência e o conhecimento a ser propriedade do capital na luta de classes. Nessa perspectiva, as consequências são o enfrentamento de classes e a limitação do indivíduo.

O combate à criminalidade e às desigualdades sociais se faz com mais investimentos na educação pública, na estrutura organizacional e estrutural das escolas, no conhecimento e na pesquisa científica, na difusão dos desportos e das

artes como processo educativo e nunca na manutenção de ordem e controle social por meio do medo e da imposição de uma farda e uma arma. A escola não precisa de armas, precisa é de mais livros.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARAÚJO, M. **Mobilidade Social, Multiculturalismo ou Discriminação na Polícia Militar**. Brasília: Fortium, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico de 2016**. IBGE, 2016. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 jul 2019.

BRASÍLIA. CODEPLAN. **Anuário Estatístico do Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2007.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 41ª ed. Petrópolis/RJ, 2014.

FRIGOTTO, G; GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.

GDF – Governo do Distrito Federal. CODEPLAN. **Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD –2017/2018)**. Relatório Parcial (preliminar), 2018.

JAPPE, A. **Violência, mas para quê?** Tradução de Robson J.F de Oliveira. São Paulo, SP: Hedra, 2013.

LINS, Ivan. M. de B. **Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora Brasileira, 1964.

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo da sociologia**. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

OLIVEIRA, Dijaci David de. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In: OLIVEIRA, I. C.; SILVA, V. H. V. de F. (orgs.). **Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas**. Aparecida de Goiânia: Escultura produções editoriais, 2016. p. 41-51.

RÊSES, Erlando da Silva; SILVA, Luis Alves da. Universidade de Brasília e Movimentos Sociais na periferia da Metrópole: parceria no Entorno Sul do DF. In: RÊSES, Erlando da Silva (org.). **Universidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015a. p. 87-115

RÊSES, Erlando da Silva. **De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015b.

VICENTINI, Cláudia. **Corpo fardado: adoecimento mental e psíquico na Polícia Militar goiana**. Goiânia: Editora UFG, 2014.

WERNECK, Jurema. **O Samba Segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática**. Tese de Doutorado em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, . 2007.

ERLANDO DA SILVA RÊSES é Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professor da Faculdade de Educação (FE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB (PPGE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Departamento de Sociologia da UnB. Autor, co-autor ou organizador das obras: *De Vocação para Profissão: Sindicalismo Docente da Educação Básica no Brasil* (Ed. Paralelo 15, 2015); *Universidade e Movimentos Sociais* (Ed. Fino Traço, 2015); *Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes* (Ed. Fino Traço, 2016); *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores – Políticas e Experiências da Integração à Educação Profissional* (Ed. Mercado de Letras, 2017) e *Ciganidade e Educação Escolar - Saber Tradicional e Conflito Étnico* (Tagore Editora, 2018). E-mail: erlando@unb.br

WESLEI GARCIA DE PAULO é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/ UnB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2009). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Apogeu. Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do Instituto de Ciências Sociais e Humanas -ICSH - CESB. E-mail: professorweslei50@gmail.com

Recebido em setembro de 2019

Aprovado em setembro de 2019

Colégio da polícia militar Alfredo Vianna: características de uma cultura escolar-militar

College of the military police Alfredo Vianna: characteristics of the school-military culture

Colegio de la policía militar Alfredo Vianna: características de una cultura escolar-militar

AMILTON GONÇALVES DOS SANTOS
JOSENILTON NUNES VIEIRA

Resumo: O presente artigo aborda as características da Cultura Escolar de um Colégio da Polícia Militar da Bahia, considerando a integração de elementos da Cultura Militar na realidade escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se debruçou, através de estudo de caso, sobre o contexto educacional da instituição por meio de análise documental, observações e entrevistas com gestores, docentes e alunos. Os resultados explicitaram um aparato militar objetivando a transmissão e ensino da Cultura Militar, num processo de padronização dos indivíduos por meio de uma educação do corpo e do comportamento.

Palavras-chave: Colégio da Polícia Militar. Cultura Escolar. Cultura Militar. Educação do Corpo. Educação do Comportamento.

Abstract: This article discusses the characteristics of the School Culture of a Military School of Bahia, considering the integration of elements of the Military Culture in the school reality. This qualitative research focused, through a case study, on the educational context of the institution through document analysis, observations, and interviews with managers, teachers, and students. The results made explicit a military apparatus aiming at the transmission and teaching of Military Culture, in a process of standardization of individuals through the schooling of body and behavior.

Keywords: College of the Military Police. School Culture. Military Culture. Body Education. Behavior Education.

Resumen: El presente artículo aborda las características de la Cultura Escolar de un Colegio de Policía Militar de Bahía, considerando la integración de elementos de la Cultura Militar en la realidad escolar. Se trata de una investigación cualitativa que se centró, a través de un estudio de caso, sobre el contexto educativo de la institución a través del análisis de documentos, observaciones y entrevistas con gerentes, docentes y estudiantes. Los resultados hicieron explícito un aparato militar destinado a la transmisión y enseñanza de la Cultura Militar, en un proceso de estandarización de individuos a través de la educación del cuerpo y del comportamiento.

Palabras clave: Colegio de la Policía Militar. Cultura escolar. Cultura militar. Educación del cuerpo. Educación del comportamiento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda as relações que se estabelecem, a partir da inserção de um rol de elementos próprios da Cultura Militar na realidade de uma instituição de ensino; descreve os aspectos característicos da Cultura Escolar em um colégio da Polícia Militar da Bahia e analisa a prática pedagógica decorrente desse encontro de culturas institucionais e suas possíveis implicações na formação dos estudantes matriculados no referido estabelecimento educacional.

Trata-se de um texto elaborado a partir de uma pesquisa que deu origem a uma dissertação de mestrado defendida em 2018, no Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A metodologia da pesquisa se baseou na abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso, tendo como locus da pesquisa o Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna, situado na cidade de Juazeiro - Bahia.

Os dados foram obtidos por meio de análise documental, em consulta ao Regimento Escolar do Colégio da Polícia Militar da Bahia e ao Manual do Aluno; por meio de observações sistemáticas e assistemáticas bem como de entrevistas semiestruturadas¹ com alunos do 3º ano do Ensino Médio, gestores e professores². A análise dos dados e informações coletadas no campo da pesquisa baseou-se nos princípios da análise de conteúdo, definida por Bardin (2011), como organização, codificação, categorização e inferência. O *corpus* teórico que serviu como base para as interpretações sobre o objeto de estudo se fundamenta nos conceitos e teorias existentes sobre cultura escolar e cultura militar.

Os Colégios da Polícia Militar (CPM) apresentam uma proposta escolar com características diferenciadas em metodologia, valores, finalidades, normas, organização e funcionamento. Esse contexto distinto é fruto de normativas governamentais (estaduais) que fixam um sistema de gestão compartilhada entre duas secretarias, quais sejam, a Secretaria de Educação e a Secretaria de Segurança Pública, especificamente a Polícia Militar (PM). Assim, por meio de Termos de Cooperação Técnica, que regulamentam a gestão e funcionamento dos CPM, há o compartilhamento das atividades pedagógicas, administrativas, financeiras e patrimoniais entre as referidas secretarias. Essa parceria integra às instituições não apenas o termo ‘militar’, mas também atividades, valores e normas, um rol de elementos próprios de instituições militares e, inclusive, Agentes Militares, que atuam profissionalmente tanto na docência quanto administrativamente.

1 As falas apresentadas neste estudo são oriundas de entrevistas concedidas em 2017.

2 Pela ética na pesquisa, todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido, tendo sua imagem resguardada pela utilização de nomes fictícios.

O Sistema de Colégios da Polícia Militar, que compreende uma rede de escolas estruturadas e organizadas segundo normas próprias e comuns, é pautado numa formação cívico-militar, destinada a filhos de militares, servidores e civis, e tem chamado atenção por sua expansão nos Estados brasileiros. Segundo levantamento realizado em 2015 pela Folha de S. Paulo³, 93 estabelecimentos de ensino funcionavam em 18 Estados brasileiros baseados no modelo de gestão das Polícias Militares. Em 2017, esse número saltou para 122 unidades instaladas, com destaque para os Estados de Goiás, com 36, Minas gerais, com 26, e Bahia, com 13 (SANTOS, 2018). A expansão desse modelo escolar continua avançando, o que permite a interiorização dos CPM em várias outras regiões, situação perceptível, ao se tomar, por exemplo, o Estado de Goiás, que conta, em 2019, com 60⁴ unidades instaladas e em funcionamento.

O ato governamental de cooperação técnica é uma peculiaridade dessas instituições, que as diferenciam das demais escolas, civis, principalmente pela inter-relação entre dois campos distintos: o Educacional e o Militar. Por essa relação, esses estabelecimentos incorporam agentes, símbolos, valores, e outros elementos da Cultura Militar que afetam diretamente o funcionamento, a gestão, as relações sociais e o cotidiano escolar, engendrando assim uma cultura singular e com características próprias. É em razão desses aspectos, desse contexto multifacetado dos CPM, que se faz pertinente discorrer sobre a Cultura Escolar-Militar.

CULTURA ESCOLAR E CULTURA MILITAR: RELACIONANDO OS CONCEITOS

As instituições escolares têm ocupado o lugar de “gestão e transmissão de saberes e símbolos” (FORQUIN, 1992, p.28), espaço de educação formal, encarregado de levar às novas gerações os conhecimentos construídos socialmente. Ao mesmo tempo, também são dotadas de um caráter dinâmico, criativo e multifacetado que se apresenta nas práticas cotidianas, da vida e do fazer escolar e deles resulta. Nesse sentido, os estudos sobre a escola não podem excluir as características do seu funcionamento.

Assim, para captar as características que possibilitam compreender o funcionamento da escola, é preciso então levar em consideração a *práxis* da escola, sua Cultura Escolar, produto cultural da capacidade criativa da escola (CHERVEL, 1990), a qual pode ser compreendida como resultado de todas as ações humanas

3 Informações disponíveis em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-crsce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>.

4 Informações disponíveis em: <https://www.pm.go.gov.br/2017/pmgoSubpg.php?id=3&lk=3>

no ambiente escolar: toda prática escolar é cultura (BENITO, 2017; SILVA, 2009). A noção de Cultura Escolar permite incluir não apenas as estruturas pesadas e reprodutivas da escola, mas também seus sujeitos, os comportamentos, os conhecimentos, os espaços, as relações conflituosas ou pacíficas, as práticas e normas (JULIA, 2001; VIÑAO, 2006).

Para Julia (2001, p.10), um dos primeiros autores a discorrer sobre o conceito, Cultura Escolar se configura como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Em linhas semelhantes, Antonio Viñao (2006) considera Cultura Escolar como o conjunto de teorias, ideias, princípios, normas diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições e regras e compartilhado por seus atores no interior das instituições de ensino. Assim posto, a Cultura Escolar permite dirigir o olhar para o interior dos processos escolares, para o estudo das questões escolares como as relações entre os diferentes atores, os ritos, os procedimentos, tradições, costumes e as normas. A Cultura Escolar centra-se na perspectiva do próprio ambiente escolar.

Vinão (2006) também nos apresenta um elemento pertinente ao introduzir a ideia de ‘culturas institucionais’ como referência às culturas produzidas por outras instituições distintas, sejam de caráter educacional (de níveis diferentes, pública ou privada), governamental, político, religioso, etc., além também da cultura dos professores e da sala de aula, dos alunos e das famílias ou pais, que se incorporam à Cultura Escolar como produto dos tipos de alinhamento com a instituição de ensino. Assim, embora cada estabelecimento educacional detenha sua própria Cultura Escolar, esta carrega traços culturais que a caracteriza e distingue das demais (VIÑAO, 2006, p.80).

Segundo Dussel (2014, p.261), “a cultura escolar abriu caminho para a noção de culturas escolares plurais”. Essa acepção faz alusão às culturas específicas de cada escola que, inclusive, conduzem Viñao a utilizar a expressão Culturas Escolares, no plural, na qual cada escola é detentora de sua própria cultura. De certo, as definições de cultura escolar referem-se claramente a uma variedade de elementos culturais (ELÍAS, 2015, p. 290). Nessa mesma linha, Escolano Benito (2000; 2017) advoga a existência e interação de diversos tipos de culturas da escola e elenca ao menos três: a cultura empírico-prática, construída pelos professores no exercício da sua profissão; a cultura científica, constituída pelos especialistas e pelos conhecimentos acadêmicos; a cultura política, de origem político-institucional e engloba os administradores e burocratas que regulam e gerenciam os sistemas e instituições educacionais.

Escolano Benito (2000; 2017), ao argumentar sobre a cultura política, concede bases para explorar as relações que se estabelecem nos CPM (instituições criadas por meio normativo político-institucional) a partir do alinhamento entre os campos educacional e militar, permitindo a incorporação de traços da Cultura Militar à instituição escolar. Segundo Sousa (2015, p.16), a Cultura Militar pode ser definida como “um conjunto de valores, costumes, tradições e base conceptual que ao longo do tempo se tornaram o caráter da profissão militar”. Trata-se de uma cultura que deriva de determinadas características esperadas dos militares, como comportamento, lealdade, honra, respeito, trabalho em equipe, dever altruísta, e dos valores que suportam esses elementos, tais como a hierarquia e a disciplina.

A Cultura Militar não circunscreve apenas um aspecto cultural profissional; não apenas define uma profissão, ela produz uma identidade militar, expressando, assim, nos sujeitos um estilo de vida, um modo de ser diário e cotidiano (SILVA, 2012). É uma cultura que padroniza, tornando homogêneo o comportamento, o pensar, as práticas e os uniformes, sob a tutela de um mesmo regulamento. Por fim, a Cultura Militar é fruto de uma tradição secular, construída, ensinada e transmitida por diferentes instituições militares e permeada por teorias e tradições militares bem como pelo aspecto político.

O CPM ALFREDO VIANNA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Na Bahia, a partir do Decreto nº 16.765, assinado pelo governador Antônio Balbino e publicado no Diário Oficial do Estado em 09/04/1957, regulamentou-se a criação do primeiro Colégio da Polícia Militar da Bahia - Unidade Dendezeiros, em Salvador. Na mesma data, o Boletim Geral⁵ da Polícia Militar documentava a fundação de uma “instituição escolar secundária, pública, gratuita, militarizada e destinada aos filhos (do sexo masculino) dos policiais militares e de outros funcionários públicos” (JESUS, 2011, p.51). Anos mais tarde, em 1998, é criado mais um colégio, o CPM, Unidade Lobato, também em Salvador. Entre os anos de 2005 e 2007 novas unidades foram criadas, alcançando o número de 13 instituições em funcionamento, garantindo a expansão e interiorização dos CPM em todo o Estado. É nesse cenário que, em 2006, é criado o CPM Alfredo Vianna em Juazeiro-BA.

5 Conforme Jesus (2011), os Boletins (BG/O e BI/O) funcionavam como documentos legais e institucionais no contexto da Corporação de Polícia Militar, com características semelhantes aos Diários Oficiais.

Segundo histórico disponível no sítio oficial da Polícia Militar, antes da transformação em Colégio Militar, a instituição teve suas atividades iniciadas em 1972, sob o nome de Centro Integrado Alfredo Vianna, contemplando o ensino de 1º a 4º série. Em 1985, a partir da Portaria nº 10080, o estabelecimento passou a se chamar Escola de 1º Grau Alfredo Vianna, contemplando agora o ensino de 1º a 8º série. Somente em 2006, por meio de Termo de Cooperação Técnica, firmado entre as Secretarias de Educação e Segurança Pública (Polícia Militar) do Estado, a instituição foi transformada em Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna (CPMAV), atendendo a alunos dos Ensinos Fundamental e Médio.

O sistema de gestão compartilhada entre as secretarias, firmado pelo Termo de Cooperação Técnica, celebrado através do Convênio nº 018/2015 e reafirmado pela Portaria Conjunta SEC/SSP/PM nº 01 de 17/03/2015, dá-se através de um Colegiado Diretor (instância de deliberação administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares) composto por um Diretor designado por cada uma das secretarias.

O funcionamento e todas as atividades desenvolvidas no CPM se dá em consonância com a Diretriz Educacional nº 001 de 2016, documento instituído pelo Instituto de Ensino e Pesquisa da Polícia Militar (IEP), que define o Regimento Escolar dos Colégios da Polícia Militar da Bahia. O regimento escolar, dividido em sete títulos e um anexo, expressa as finalidades, valores e princípios, bem como a estrutura organizacional e didática, a forma de ingresso, as normas de convivência, disciplinares e de promoção.

A forma de ingresso na instituição se dá por meio de sorteio eletrônico, embora, em seu primeiro ano de funcionamento, as vagas tenham sido definidas por meio de seleção. Obedece a um determinado percentual de vagas por série, sendo 50% para filhos de militares, servidores civis e professores e outros 50% para filhos de civis. Conforme o IEP, em 2017, a quantidade de alunos matriculados somava 714, sendo 181 filhos de militares, 2 de servidores e 531 de civis. Percebe-se que, apesar do percentual reservado para filhos de militares, a maioria das vagas era preenchida por civis. Seu corpo docente era composto por 36 civis e 25 militares (Policiais Militares, designados pelo Diretor PM, através do IEP e detentores de formação acadêmica exigida para o exercício da docência, segundo Regimento Escolar, sendo o cumprimento da função custeado pela Secretaria de Segurança Pública). O exercício da docência para os militares habilitados contempla as funções de Instrutor e Monitor, sendo este último Praça PM que auxilia ou substitui o Instrutor. Já o quadro administrativo do CPMAV apresentava 16 civis e 34 militares (Policiais Militares).

O CPMAV, em 2018, teve seu local de funcionamento alterado, passando a desenvolver suas atividades não mais na antiga instituição que lhe conferiu o nome, operando então nas instalações do Colégio Polivalente Américo Tanuri, que enterra seu patrimônio histórico-cultural-educacional de décadas e cede lugar ao CPM que ainda carrega seu nome de origem e passa a contar com uma estrutura maior e capaz a receber mais alunos.

AS CARACTERÍSTICAS DE UMA CULTURA ESCOLAR-MILITAR

A concretização do convênio que cria o CPMAV engendra uma singularidade que diferencia essa instituição das demais escolas civis públicas ou privadas. Trata-se do seu modelo de gestão partilhada, um caráter *sui generis*, que normatiza a entrada da Cultura Militar na instituição e confere uma inter-relação das esferas Escolar-Militar, permitindo a penetração de uma gama de elementos militares na vida escolar, os quais são prescritos por um conjunto de normas e regulamentos. Dentre essas normas, o Regimento Escolar dos Colégios da Polícia Militar da Bahia constitui um interessante documento de análise e explicita seu caráter militar, inclusive ao confirmar sua singularidade pelas características de proposta pedagógica específica voltada para, além das suas atribuições legais e regularmente definidas, a formação cívico-militar própria da PM da Bahia.

O referido documento, para além da definição da estrutura e funcionamento dos CPM, expressa também sua identidade militar, principalmente pela presença e quantidade de expressões de características militares: a palavra “Militar” (e suas variações) é mencionada 168 vezes; os termos “Normas” e “Comportamento” aparecem 54 e 50 vezes, respectivamente; a expressão “Disciplina” (e suas variações) é explicitada 117 vezes, dentre as quais 29 fazem referência à matéria (conteúdo de ensino ou área do conhecimento) e na Seção III, Das Normas Disciplinares (onde estão prescritas as transgressões, as punições e penalidades), se repetem 38 vezes.

Pela força das normas, a Cultura Militar penetra a escola, integrando-se e deixando sua marca na gestão escolar, na construção do currículo, nas práticas docentes, na sala de aula, na divisão dos espaços e do tempo, nas relações interpessoais e nas atividades dentro e fora da escola, inclusive com a inserção de órgãos da Polícia Militar, bem como de um corpo específico de profissionais (policiais) incumbidos da garantia e efetividade do que está regulamentado. Nessas instituições, desenvolve-se uma educação profundamente regulamentada, que normatiza práticas, comportamentos e saberes, fazendo-os singulares pelo estabelecimento de uma “hierarquia” de valores militares sobre os civis.

Ao destacar a presença de elementos militares nos documentos estudados, não podemos perder de vista que “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas” (JULIA, 2001, p.19) e como normas e práticas são coordenadas em relação a determinadas finalidades. A Cultura Escolar não se refere somente a normas, mas também a práticas que induzem comportamentos e produzem configurações múltiplas e variadas no espaço escolar (DUSSEL, 2014; MUNAKATA, 2016). Nesse sentido, estudar normas juntamente com as práticas nos permite compreender os processos educacionais que se estabelecem na instituição. Assim, partindo do estudo de normas e práticas, com base nos dados coletados, duas características de escolarização ficaram evidentes: uma que atua sobre o corpo e outra sobre o comportamento dos indivíduos.

CONTROLE SOBRE A LINGUAGEM E A ESTÉTICA CORPORAL

Considerando que o corpo se expressa nas interações humanas, enquanto linguagem utilizada nos processos comunicacionais (WEIL; TOMPAKOW, 2015), nesta seção buscou-se descrever e analisar os dispositivos característicos da Cultura Escolar do CPMV utilizados para moldar e uniformizar os comportamentos a partir do controle sobre as expressões do corpo.

Durante as visitas de observação, previstas na metodologia da pesquisa, buscou-se conhecer a rotina escolar da instituição. Numa delas, logo pela manhã, por volta das 06h15min., os alunos, que começavam a chegar - uns de carro, outros de bicicleta ou a pé - aglomeram-se em frente ao colégio, na calçada ou encostados em árvores. Às 06h20min a entrada foi liberada, sendo o ingresso à instituição condicionado à apresentação da carteira estudantil. No portão, um Policial Militar, devidamente fardado, fiscaliza e controla o fluxo dos alunos, deixando à parte àqueles com pendências no fardamento e que não apresentaram a carteira estudantil.

Nas dependências do colégio, as salas de aula, laboratórios e salas administrativas formam um quadrado, sendo seu interior o pátio e, no centro deste a cantina. Os estudantes deixavam seus materiais nas salas de aula e voltavam ao pátio para as atividades do dia. Uma sirene soou às 06h45min; era o aviso que sinalizava para os alunos entrarem ‘em forma’ e iniciar a parada matinal.

A parada matinal diz respeito às revistas ao corpo discente e compreende, além das atividades militares, a verificação do uniforme, da apresentação pessoal, do cabelo e acessórios, dentre outros elencados no Regimento Escolar e no Manual do Aluno. Os alunos iam tomando posição, agrupando-se por série, em pé e enfileirados, organizando-se inclusive pela distância entre os corpos. Via ali, na prática, uma “parada militar”, características da Cultura Militar, elementos

próprios de instituições militares, uma organização dos espaços, uma disciplina dos movimentos, uma padronização dos uniformes, um respeito a símbolos da pátria e da corporação militar.

Uma aparelhagem de sonorização estava montada, e a Aluna do Dia⁶, aparentemente nervosa, toma posse de um microfone e comanda as ações: “Atenção! Silêncio! Sentido!”. A ordem é entendida e imediatamente os movimentos se igualam, os corpos postam-se eretos, as pernas fechadas, os braços alongados para o chão e as mãos (espalmadas) vão sobre as coxas. A aluna dirige-se ao Coordenador do Corpo de Alunos⁷, presta continência, identifica-se pelo nome e número de matrícula e solicita autorização para iniciar as atividades.

Após permissão concedida pelo coordenador, e sob o comando da Aluna do Dia, os demais alunos, enfileirados e em posição de sentido, passam a entoar o Hino da Independência da Bahia. Nesse momento, inspetores PM circulam entre as turmas verificando se todos entoam o hino, conferem o alinhamento e a postura. Ao finalizar o canto, a Aluna do Dia dá a ordem: “Descansar!”. A postura dos alunos muda, as pernas abrem ao nível dos ombros, enquanto os braços voltam-se para trás.

O Coordenador toma a palavra e discursa sobre a disciplina e os valores do CPMV, enfatizando que o desrespeito às normas não é tolerável e finaliza: “aqui não é a casa da Tia Sassá!”. Em seguida passa a palavra para a Aluna do Dia que brada: “sentido; descanso; sentido; descanso!”. Os estudantes obedecem às ordens de comando com seus corpos treinados, alternando movimentos e posturas. Finalizando, as turmas são informadas que o deslocamento às salas dar-se-ia do ano inferior ao mais alto (9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio) e seguem as últimas ordens: “direita; volver; volver; esquerda, volver”.

A obediência a esses comandos se constitui uma técnica corporal específica, tradicional e eficaz: são “Técnicas do Corpo” (MAUSS, 2003). Para o autor, a expressão reflete as maneiras como os homens sabem servir-se, de forma tradicional, do seu corpo. Portanto, há uma técnica do corpo, um ato de ordem mecânica, física ou físico-química que é efetuado com esse objetivo (MAUSS, 2003, p.407), mas vejam, há também uma “educação do corpo”, ensino de técnicas do corpo que possibilitam certas aprendizagens.

6 Função designada a um estudante do 3º ano do Ensino Médio, cujo objetivo é desenvolver o senso de responsabilidade e liderança.

7 Órgão da corporação militar do Estado da Bahia, responsável por estruturar, planejar e executar as ações de caráter pedagógico voltado para a formação militar.

Uma análise dos documentos evidenciou que a educação do corpo compete à disciplina de Instrução Militar, componente da matriz curricular do CPMAV, a qual, objetiva promover a assimilação da Cultura Militar e da cultura policial militar por parte dos alunos, bem como despertar o gosto e a vocação pela carreira militar, sendo seu exercício de responsabilidade de Inspetores e Monitores PM. Nessa disciplina, os alunos aprendem sobre os movimentos corporais de modo a reconhecerem e obedecerem uniformemente os comandos de uma tradição militar incorporada pela escola. Assim, o ensino-aprendizagem de um conjunto de práticas corporais vivenciadas na escola visa a adaptar o corpo às expectativas individuais e institucionais por meio do movimento ordenado dos corpos que se submetem ao controle determinado pela ação pedagógica.

Enquanto disciplina do currículo da escola, a Instrução Militar prescreve e define o que se quer desses corpos e como se quer. Por outro lado, enquanto prática, ela materializa e permite a transmissão e incorporação dos conhecimentos e práticas corporais desejadas, utilizando-se de técnicas operacionais para ‘adestrar’, moldar, governar e produzir corpos homogêneos. Um elemento específico da Cultura Militar que permite a eficácia da institucionalização e incorporação desses mecanismos normativos e práticos é a disciplina.

A disciplina constitui um gerenciamento e controle sobre os corpos, incidindo sobre seu funcionamento, bem como no tempo e espaço, individualizando-os, e, por sua vez, ela “fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 1987). Ela é dotada de um poder de controle que opera sobre o corpo, impondo uma obediência, uma relação de docilidade útil e em conformidade com um ‘regime de legalidade’. No CPMAV, o regime de legalidade é representado pelas normas disciplinares, especificadas no Regimento Escolar e no Manual do Aluno, que se utiliza de elementos coercitivos da punição e penalização como dispositivos de segurança contra transgressão e desvio do modelo prévio, determinado e padrão. O dispositivo da punição é um agente inibidor que atua para impedir o erro disciplinar e manter a obediência pelo medo. Assim, estabelece-se uma noção de infra-penalidade, como coloca Foucault (1987, p.149):

Na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua indiferença.

As técnicas de sujeição do corpo, habituais na Cultura Militar, são incorporadas à dinâmica pedagógica da escola, tornando-se um caráter habitual pela repetição e reprodução diária das suas práticas. A rotina, o hábito, institucionaliza as práticas, cristalizando-as e corporificando-as na vida escolar, ao tempo que se instituem como certos, normais e naturais. Assim, quanto mais tempo os alunos convivem com esses mecanismos, mais eficaz é a assimilação e inculcação dos valores e normas oriundas do meio militar, imprimindo fortes marcas na cultura escolar.

O controle da linguagem corporal não abarca apenas a postura, os movimentos, os gestos e ações do corpo; ela inclui também um aspecto visual, da aparência, que nos permite falar de uma ‘estética corporal’. As definições normativas instituem as vestimentas, os calçados, os acessórios, o corte de cabelo e penteado, a maquiagem, cor e tamanho da unha; por meio de permissões e proibições, fixam uma padronização, uma uniformização dos corpos. Por outro lado, na prática, representa uma estética da aparência, cujo objetivo é comunicar e identificar os corpos, formatar e criar iguais, apagar, assim, as diferenças.

O Regulamento de Uniformes, prescrito no Manual do Aluno, reforça essa estética corporal ao definir o ‘código de vestuário’ da instituição que, diferente das escolas civis, não permite variantes além do previsto como calçados, calças e camisas de outros tipos, cores e modelos. Há diferentes uniformes e cada um está relacionado a um evento ou atividade específica, mas, para além de uma vestimenta, eles carregam uma identidade militar, pois transmitem os elementos e significados próprios de instituições militares. O fardamento identifica o aluno, sua patente, tipo sanguíneo, seriação, a instituição e seu Estado de origem, características que o definem como elemento material e cultural do CPAMV, um artefato de comunicação, como advogam Ribeiro e Silva (2012).

Enquanto artifício de comunicação, o uniforme também conforma uma ideia de igualdade. Segundo a Coordenadora, “o fardamento padrão exclui a concepção de diferença de classes, pois todos possuem a mesma vestimenta, desde o tipo de tênis até as demais roupas” (Relato de entrevista). Porém, o que se observou foi um “sistema de igualdade formal” (FOUCAULT, 1987), uma igualdade estética que difere do real, principalmente pela dificuldade de alguns alunos em adquirir o fardamento por falta de condições financeiras, o que leva a escola a realizar campanhas para doação de uniformes por parte daqueles estudantes que têm uma melhor situação econômica.

A estética corporal é esse culto à apresentação pessoal. Ela faz invisíveis as diferenças, diminui a visibilidade do heterogêneo e atinge as individualidades, padronizando o feminino e o masculino. Pela estética, o uniforme é inviolável, deve estar limpo e passado, com fivela no cinto, sapatos e coturnos polidos, sendo proibido aos alunos fixar ou pendurar óculos, broche ou distintivo.

Sobre o corpo a estética define distinções, segmentando o masculino e o feminino. Ao primeiro fica proibido raspar a cabeça ou tingir o cabelo, bem como o uso de topete, costeleta e bigode. Ao feminino é vedado o uso: de esmaltes em cores fortes (preto, vermelho, violeta, etc.); de brincos em apenas uma orelha ou mais de um em cada orelha, bem como argolas e pingentes; de anéis com pedras de cor e não podendo ser colocado no polegar; de presilhas coloridas; de maquiagem em excesso ou em cores chamativas. Outras proibições são dirigidas a todos, como a proibição de lentes de contato diferentes da sua cútis, óculos de sol, pulseiras, fitas, tornozeleiras, *piercing* e argolas, aparelho celular, dentre outros.

Constatou-se até aqui que o controle sobre a linguagem e a estética do corpo permite a incorporação individual de elementos da Cultura Militar e, coletivamente, faz-se homogênea. Assim, há um controle absoluto do corpo que invisibiliza as diferenças, formatando, uniformizando e padronizando os indivíduos, resultando na formação de Alunos PM's. Eis o que se apresenta: uma instituição que, para além do ensino formal, desenvolve um ensino da Cultura Militar, uma formação militar. Tem-se, pois, uma escolarização que, pelo imperativo da disciplina, forma indivíduos obedientes. Mas, a eficácia da cultura militar não está apenas na educação do corpo, ele perpassa também uma modelagem do comportamento.

MODELAGEM DO COMPORTAMENTO

A militarização de escolas representa a inter-relação entre a escola e culturas exteriores a ela (BENITO, 2017), destacando-se aqui a cultura militar. Na prática, essa interatividade das culturas escolar e militar proporcionou uma metamorfose na realidade e no cotidiano da instituição pesquisada, a partir da incorporação de normas e práticas militares ao ambiente de educação escolar, representando um processo de “hibridação cultural” (VIDAL, 2006, p.159). Nessa relação cultural escolar/militar, desenvolve-se um ensino cívico-militar, no qual se observa um controle sobre a linguagem do corpo, como já destacado, mas também, uma modelagem do comportamento.

A modelagem do comportamento compreende uma educação específica, que se desenvolve por meio de métodos, técnicas, critérios, estratégias e instrumentos, os quais permitem o ensino e transmissão de conhecimentos

direcionados à formação de determinado padrão de comportamento. Trata-se de uma educação cujo imperativo é formar pessoas cujo comportamento, a conduta, o caráter, a moral e os hábitos dos indivíduos se pautem pela obediência aos padrões normativos instituídos.

O desenvolvimento dessa educação no CPMAV se institui com normas e práticas formativas próprias da cultura militar, com destaque para o controle sobre a linguagem corporal e padronização do comportamento dos discentes. Assim, o conjunto de normas e práticas objetivam o ensino, a transmissão e a incorporação de condutas e comportamentos específicos (JULIA, 2001), princípios doutrinários da formação militar.

A efetivação do modelo de comportamento padrão se dá pela repetição de rituais cotidianos, que visam a formar o sujeito dócil e convencido da sua necessidade de adaptação às intempéries naturais e sociais e, ao mesmo tempo, habituados a desafiar seus limites físicos e intelectuais em busca da superação. Essa intencionalidade do ato educativo desenvolvido na instituição pesquisada é demonstrada no Regimento Escolar, o qual prescreve uma deontologia estudantil, que faz referência ao conjunto de deveres estabelecidos em código específico aos quais os alunos estão submetidos e impõe a cada integrante do CPMAV uma conduta moral, irrepreensível e adequada a qualquer espaço social, permitindo que os indivíduos levem para a vida os valores apreendidos, o respeito às leis, às normas e aos regulamentos.

A análise do regimento mostra uma educação do comportamento e um controle deste, por meio da quantificação, mensuração e classificação, ao estabelecer graus de conduta que variam de 0 a 10, divididos em seis níveis: excepcional (10); ótimo (9 a 9,99); bom (7 a 8,99); regular (5 a 6,99); insuficiente (2 a 4,99); e incompatível (abaixo de 2). Na prática, o valor atribuído ao comportamento do estudante é que define sua permanência ou não no CPMAV.

Outro documento analisado, o Manual do Aluno do CPMAV, explicita pormenorizadamente os elementos à formação da conduta militar. Ele prescreve e regula a conduta diária dos alunos, dentro e fora da instituição, discorrendo sobre o permitido e o proibido. Praticar o proibido, o não permitido ou vedado, é ingressar no comportamento incompatível, na prática de indisciplina, numa “irreverência que desacata as normas estabelecidas” (HECKERT; ROCHA, 2012, p.88). Não é por acaso que os referidos termos perpassam os 76 artigos do documento, sendo que “proibido (a)” aparece 17 vezes; “não é permitido”, seis vezes; e “vedado” é descrito 14 vezes, sendo nove apenas no segmento feminino. Assim, toda conduta contrária ao modelo instituído é ‘anormal’, à medida que todo aluno CPM carrega a personificação militar e deve zelar pelo nome da instituição e da Polícia Militar, de tal forma que seu comportamento deverá ser

exemplar e modelo para os demais. Não se trata apenas de cumprir a norma; há de ser exemplo, como expressa o slogan do CPMAV: ‘A palavra convence, o exemplo arrasta’.

Ser exemplo é resultado da educação do comportamento e representa a obediência às regras que definem o modelo prévio de conduta. A garantia dessa obediência está atrelada, em grande parte, ao instrumento militar da disciplina que, assim como na educação do corpo, exerce o controle sobre a conduta dos indivíduos. A disciplina age regulamentando tudo acerca da instituição e, enquanto elemento da Cultura, opera sobre a realidade escolar impedindo a prática do ‘anormal’ e o comportamento indisciplinado, exercendo seu controle por meio de um regime de legalidade - Normas Disciplinares do CPMAV - que penaliza o infrator e coercitivamente, pelo medo, inibe a prática da transgressão disciplinar. Acerca da prática da penalização, o Professor “E” se expressa da seguinte forma: “o aluno sabe quando ele está infringindo o regimento. Ele tem consciência quando tá infringindo uma regra, e o professor ele tem a quem se reportar pra que aquele aluno seja penalizado quando ele tá atrapalhando a aula, quando ele comete algum erro de ordem disciplinar” (Relato de entrevista).

Segundo o Regimento Escolar, transgressão disciplinar é qualquer violação à ética, aos deveres e obrigações escolares, às regras de convivência social e aos padrões de comportamento impostos aos alunos e são classificadas em quatro naturezas: leve, média, grave e eliminatória. Contudo, nem todas as transgressões implicam a perda de pontos de comportamento, algumas são convertidas em punição alternativa ou castigos.

O primeiro contato com a prática de punição ocorreu quando me retirava da sala de direção, após entrevista com o Diretor Sec. Já no pátio, observava vários alunos em forma, organizados em fila, sob o sol das 10:00 h e uma temperatura próxima aos 35 graus. Pelas indicações no uniforme, percebi que todos eram alunos do 2º ano. O comandante do Corpo de Alunos discursava, repreendendo-os pela prática de comportamento incompatível. Aproximou-se de mim o Chefe de Setor. Explicava que a turma estava cumprindo punição de dez minutos por indisciplina em sala de aula que impossibilitou o desenvolvimento das atividades docentes. Denunciados pelo professor, todos foram punidos, porque cada um é responsável pela ordem em sala de aula, de modo que quem comete conduta irregular seja repreendido tanto pelo Xerife⁸, quanto pelos demais alunos. Para o Chefe de Setor, esse tipo de penalização constitui punição alternativa, um “castigo” que não incide em perda de pontos por comportamento incompatível.

8 Função conferida aos alunos que, escalados semanalmente, são encarregados de zelar pela disciplina, pelo material e pelo bom andamento das atividades em sala, bem como delatar quaisquer ocorrências de indisciplina.

Nessas passagens, puderam-se destacar características da educação do comportamento, desde o aspecto da fiscalização, que impõe a todos uma estrutura de vigilância, um sistema de câmeras oculares organizado com a finalidade de vigiar e controlar as condutas. Todas essas características explicitadas atuam coercitivamente sobre a conduta dos discentes e, principalmente, pelo medo da punição, concebem condições de governabilidade à instituição, assegurando o bom funcionamento do estabelecimento e a aparência de bem-estar dos indivíduos.

Os efeitos da disciplina e controle sobre a conduta destacam-se também em sala de aula. Nas cadeiras organizadas em filas, os alunos devem estar sentados e manter a limpeza da mesma. O silêncio é obrigatório e as conversas paralelas são proibidas. Os discentes devem manter total atenção à aula, permitindo que o ensino flua sem interrupções. Quaisquer desvios de comportamento são denunciados tanto pelo Xerife, quanto pelo professor. Os docentes recebem o *status* de oficial, um tipo de personificação militar, um estatuto simbólico que confere uma relação diferenciada com seus alunos. Todos devem respeito ao professor, prestando-lhe continência e respondendo-o por Senhor. “Boa tarde, Senhor!”; bradavam os alunos ao receber o docente em sala, que os respondia com um “descansar!”. Essa personificação militar também está expressa na fala do Diretor PM: “o aluno ao entrar na sala de aula ele lá também é olhado pelo professor, mesmo o professor civil - dentro de colégio militar ele tem prerrogativa de oficial. Lá dentro é idêntico a um policial militar que estivesse ali ministrando aquela aula” (Relato de entrevista).

Os relatos explicitados foram úteis para demonstrar como a educação do comportamento, a partir da Cultura Militar, é responsável pela conduta dos indivíduos, utilizando-se de atividades e conteúdos que passaram a representar um campo fértil e útil ao ambiente escolar. Destaca-se também a presença de instrumentos coercitivos como um conjunto de normas disciplinares que, pelo medo, impõe um controle sobre a conduta, a qual é reafirmada por uma disciplina militar que fundamenta a obediência ao regulamentado e responde pelas diversas faces e características da Cultura Militar. Além disso, ainda expressa o papel do corpo militar como legitimador da cultura, dos valores, dos conhecimentos, das práticas, da identidade e conduta militar. Os Policiais são os guardiões da ordem institucionalizada e assumem o papel de fiscalizadores do comportamento padrão, atuando para que os indivíduos incorporem as normas, sendo obedientes e tornando possíveis as práticas.

Além dos aspectos apresentados, a educação da conduta ultrapassa os muros do CPM e deixa suas marcas também na instituição família; isso porque os pais, ao matricularem seus filhos, assumem o compromisso de auxiliar no cumprimento dos regulamentos necessários à permanência no colégio. Esse

contexto ficou claro ao se observar a presença constante dos pais na escola que, na maioria das vezes, estava associada ao comportamento incompatível, à indisciplina e à conduta anormal dos alunos, como também pela ausência escolar não comunicada. Por esses fatores, o Corpo de Alunos convoca a presença dos responsáveis para comunicação das faltas cometidas e recebimento de justificativas.

Todo o aparelho militar é posto e desenvolvido como artefato de formação à conduta militar, mas não circunscreve apenas a educação do corpo e do comportamento; ele explicita, como observado nos documentos institucionais, o pensamento militar, um aparato de componentes necessários à admiração pela carreira militar e inculca nos indivíduos o sentimento de respeito e admiração pelas instituições militares, seus valores e cultura, despertando-lhes a vocação para a profissão Policial Militar. Familiarizados e adaptados à rotina militar, a partir da educação do comportamento, como do corpo, os alunos passam a almejar a profissão militar.

Pelo exposto, podemos afirmar que a Cultura Escolar do CPMAV, com a incorporação da Cultura Militar, opera na conformação de uma conduta padrão e de uma moral a qual ela mesma ajudou a criar, moldando e normalizando o indivíduo em comportamento e caráter através de normas e práticas, inculcando-lhes “valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio” (BARBOSA, 2011, p.7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, constatou-se a inter-relação entre os campos Educacional e Militar resultante do caráter político-normativo da cooperação técnica que institui os CPM. Por essa dualidade, evidenciou-se a existência de um hibridismo cultural que representa a interação entre diferentes culturas no âmbito escolar, dentre estas a Cultura Militar, característica da cultura política, de origem político-institucional. A partir dessa interação, há uma institucionalização da Cultura Militar na realidade da instituição. Primeiro, pela incorporação de um corpo de Agentes Militares e uma seara de elementos do campo militar, tais quais valores, símbolos, vestimentas, normas, práticas e conhecimentos. Segundo, pela pedagogização e transmissão dessa cultura que, por meio de instrumentos e métodos distintos, permite o ensino de comportamento e conduta específica, apreendida e inculcada pelos indivíduos.

O resultado desse rol de elementos militares, desse aparato militar na vida escolar é uma educação específica que atua na promoção dos aspectos militares, objetivando a transmissão e ensino da Cultura Militar. Identificou-se então,

alicerçado nos dados, uma educação do corpo e do comportamento que detém um controle sobre a linguagem e estética corporal, bem como uma modelagem do comportamento, cuja finalidade é padronizar e homogeneizar os corpos e condutas dos indivíduos.

Essa educação permite a formação de indivíduos conforme padrão desejado e utiliza de uma disciplina militar e um regime de legalidade pautado em normas de comportamento e conduta que prescreve castigos e punições pelo seu descumprimento. Atrelado a isso, há o acompanhamento fiscalizador dos profissionais militares que, em conjunto com os demais instrumentos de controle, permite a eficácia na transmissão da Cultura Militar. Assim, padronizam-se os indivíduos, apagando as diferenças e fabricando alunos obedientes e também aptos à carreira militar.

O estudo permitiu concluir que a Cultura Militar está diariamente no fazer escolar, nas atividades diárias, nos corpos e comportamentos, nas práticas e normas, inserida e preservada na estrutura de funcionamento do CPM. Assim, pela incorporação e apropriação de uma seara de características militares, define-se a “genética cultural” da instituição, engendrando seu próprio patrimônio cultural e estabelecendo uma Cultura Escolar-Militar.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Decreto nº 16.765, de 09 de abril de 1957. Dispõe sobre a criação do Colégio Estadual da Polícia Militar. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia, 09 de abril de 1957.

BAHIA (Estado). Instituto de Ensino e Pesquisa. Diretriz Educacional nº 001, de 15 de janeiro de 2016. **Aprova o Regimento Escolar dos Colégios da Polícia Militar da Bahia e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.pm.ba.gov.br/images/files/REGIMENTO%20INTERNO%20DOS%20CPM.pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Secretaria de Segurança Pública da Bahia. Convênio nº 018/2019. Termo de Cooperação Técnica que entre si celebram a Secretaria da Educação e a Secretaria da Segurança Pública, com interveniência da Polícia Militar da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia, 20 de mar. 2015. Seção 1, p.13.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Secretaria de Segurança Pública da Bahia. Portaria Conjunta SEC/SSP/PM Nº 01 de março de 2019. Institui instâncias de gerenciamento nas unidades estaduais sujeitas a Convênio de Cooperação Técnica entre a Secretaria da Educação e a Secretaria da Segurança Pública do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Bahia, 20 de mar. 2015. Seção 1, p.13.

BARBOSA, Ellen Borges. Reflexos do pensamento de Foucault na constituição da Cultura Escolar Brasileira. **Revista Pandora Brasil** – Edição especial nº 4 – “Cultura e materialidade escolar” – 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITO, Agustín E. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Tradução e revisão técnica: Heloísa Pimenta Rocha, Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. Las Culturas Escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, num. Extraordinário, 2000, p.201-218.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, 1990, p.177-229.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v.15, n.28, p.250-278, jan./jun., 2014.

ELÍAS, M. E. La cultura escolar: Aproximación a um concepto complejo. **Revista Electrónica Educare**, vol.19(2), mayo-agosto, 2015, p.285-301.

FORQUIN. Jean-Claude. Saberes escolares, Imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto alegre, v.5, 1992, p.28-49.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho; ROCHA, Maria Lopes da. A Maquinária Escolar e os Processos de regulamentação da Vida. **Psicologia & Sociedade**, 24, p.85-93, 2012.

JESUS, Andrea Reis de. **Colégio Estadual da Polícia Militar – Primeiros Tempos:** formando brasileiros e soldados. 2011, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001, p.9-45.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p.399-422.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático como indício da Cultura Escolar. **História da Educação**, Porto Alegre, v.20, n°50, set./dez., 2016, p.119-138.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Das Materialidades da Escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n°3, p.575-588, jul./set., 2012.

SANTOS, Amilton Gonçalves dos. **A Cultura Escolar no Colégio da Polícia Militar Alfredo Vianna – Juazeiro/BA**. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) - Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro/BA. 2018.

SILVA, Agnaldo. **Praça Velho. Socialização, representações e práticas policiais militares**. Goiânia: PUC-GO, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 32, p.123-139, janeiro/abril, 2009.

SOUSA, Simão Pedro da Costa de. **A Cultura Nacional e a Cultura Militar**. 2015. 89 f. (Trabalho de investigação Individual) – Instituto de Estudos Superiores Militares, Pedrouço, 2015. Disponível em: [HTTPS://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10131](https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10131). Acesso em: 27 de jul. 2019.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **Historia de La Educación**, 25, 2006, p.153-171.

VÍÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2º Ed. Madrid: Morata, 2006.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 74º ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

AMILTON GONÇALVES DOS SANTOS é Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (2018) e Graduado em Pedagogia (2009) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – DCH III. Especialista em Docência do Ensino Superior (2013) pela Universidade Cândido Mendes. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Pedagogia da Pesquisa – GEPHEPP e do Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador – UNEB. Atualmente é Servidor Efetivo da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.
E-mail: amilton.santos@univasf.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3841-9723>

JOSENILTON NUNES VIEIRA é Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002) e Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1993). Atualmente é Professor Adjunto na Universidade do Estado da Bahia no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. É também Professor Titular da Autarquia Educacional do Vale do São Francisco / Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina – AEVASF/FACAPE e Professor Colaborador no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares – PPGFPPI.
E-mail: vicirajn47@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3415-1099>

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira

***From Oiapoque to Chuí – The militarized civilian schools: the experience in the
far north of Brazil and the neoconservatism of brazilian society
De Oiapoque a Chuí - Las escuelas civiles militarizadas: la experiencia en el
extremo norte de Brasil y el neoconservadurismo de la sociedad brasileña***

**ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO
PATRÍCIA SILVA RUBINI**

Resumo: O objetivo é refletir sobre as razões do aceite social do novo modelo de gestão militar em escolas civis mostrando o ritual em determinada unidade localizada no norte do Brasil. A abordagem metodológica é qualitativa com estudos na literatura, consultas a sítios jornalísticos e pesquisa empírica com observações *in loco*, conversas informais e entrevista referentes a experiência situada no Amapá. O método de análise dos instrumentos de campo foi análise do discurso. Os resultados apontam que não há nenhuma novidade no modelo de escolas civis cuja gestão passou a ser feita por militares. É a velha Pedagogia Bancária que retira do aluno o protagonismo. Estamos diante de uma das facetas neoconservadoras em andamento no Brasil.

Palavras-chave: Escolas civis militarizadas; Positivismo; Neoconservadorismo.

Abstract: The objective is to reflect on the reasons for the social acceptance of the new model of military management in civil schools showing the ritual in a particular unit, located in northern Brazil. The methodological approach is qualitative with studies in the literature, consultations with journalistic sites and empirical research with *in loco* observations, informal conversations, and interviews regarding the experience in Amapá. The method of field instrument analysis was discourse analysis. The results show that there is nothing new in the model of civilian schools that is now managed by the military. It is the old banking pedagogy that removes the protagonism of the student. We are facing one of the neoconservative facets in progress in Brazil.

Keywords: Militarized civilian schools; Positivism; Neoconservatism.

Resumen: El objetivo es reflexionar sobre los motivos de la aceptación social del nuevo modelo de gestión militar en las escuelas civiles demostrando el ritual en una determinada unidad ubicada en el norte de Brasil. El enfoque metodológico es cualitativo con estudios en la literatura, consultas a sitios periodísticos e investigación empírica con observaciones *in situ*, conversaciones informales y entrevistas sobre la experiencia ubicada en Amapá. El método de análisis de instrumentos de campo fue el análisis del discurso. Los resultados muestran que no hay nada nuevo en el modelo de escuelas civiles que cuya gestión ahora es hecha por los militares. Es la vieja Pedagogía Bancaria la que elimina el protagonismo del alumno. Nos enfrentamos a una de las facetas neoconservadoras en progreso en Brasil.

Palabras clave: Escuelas civiles militarizadas; Positivismo; Neoconservadurismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho reflete questões advindas da intervenção de órgãos estatais, como a Polícia Militar (PM), na organização administrativa e pedagógica de escolas públicas civis, particularmente no estado do Amapá. Centralmente, pretendemos refletir sobre as razões pelas quais se deu o aceite e o apelo social para a implantação desse ‘novo’ modelo de gestão, tido, no plano local amapaense, como uma gestão militar compartilhada. Também vamos mostrar o ritual militar - especialmente quanto ao controle de condutas e comportamentos, imposição de disciplina, hierarquias e valores morais - implementados em determinada escola pesquisada, que está localizada na periferia da cidade de Macapá, estado do Amapá, no extremo norte do Brasil.

A preocupação da pesquisa está ligada principalmente a dois fatores: o primeiro é a transferência de responsabilidade da família quanto à educação moral, ética e social dos filhos, uma vez que existem fortes indícios de que as famílias atuais não conseguem mais controlar seus filhos porque teriam perdido a autoridade moral sobre eles.

O segundo fator, está voltado à suposta incapacidade de gestão escolar dos civis para a obtenção de desempenhos escolares satisfatórios, uma vez que os resultados das avaliações nacionais revelam desempenhos muito ruins dos alunos, especialmente nas escolas de periferia.

É como se os dois fatores estivessem apontando para a falência de duas instituições basilares da sociedade: a família e a escola¹. Sem conseguir conter

1 Não qualquer escola. Na análise aqui empreendida se trata da escola pública, gratuita, laica e de qualidade, ainda que neste último quesito, como se sabe, no Brasil haja assimetrias abissais. Não obstante, o modelo dos Institutos Federais de Educação não deixa dúvidas o quanto é possível avançar com o sistema público de ensino no país rumo à educação de qualidade. Ou seja, os educadores brasileiros conhecem o caminho para a “eficácia” e qualidade da educação nacional.

as brutais mudanças que a sociedade passou a sofrer na virada do século XX para o XXI, sem conseguir dar conta da suposta inversão de valores que teria reconfigurado as relações sociais, as famílias passaram a concordar com a presença de militares (dos Srs. e Sras. de farda), e até a apelar por ela, nas instituições públicas civis de ensino.

Nessa perspectiva, as questões que norteiam este trabalho são: que razões explicam o aceite e o apelo social para a implantação de escolas civis cuja gestão é feita por militares? Em quais bases teórico-pedagógicas pode-se enquadrar o ‘novo’ modelo de gestão dessas unidades escolares? Quais evidências estão manifestas no modelo que se alastra pelo país, especialmente no caso empírico do estado do Amapá, que podem apontar para um modelo neoconservador de educação? É possível afirmar que o perfil do jovem formado no modelo de gestão militar compartilhada é de um cidadão acrítico?

A metodologia consiste em abordagem qualitativa. Fizeram-se estudos na literatura optando-se, teoricamente, pelo Positivismo, como teoria que pode explicar o modelo educacional de escolas civis de gestão militar, mas também investigamos sítios jornalísticos que divulgam o debate social atual sobre o tema, mostrando vários posicionamentos desde intelectuais, militares, autoridades parlamentares, órgãos de fiscalização da sociedade, até as posições de pais de alunos.

Realizamos pesquisa empírica com observações, conversas informais e anotações em caderno de campo referentes à experiência de determinada unidade escolar situada no estado do Amapá. Durante duas semanas, observações e conversas informais, especialmente com monitores, foram registradas no caderno de campo. Foi entrevistado o Diretor Adjunto da unidade pesquisada, cujo cargo militar é de Tenente. O método de análise da entrevista e das conversas informais foi baseado na análise do discurso.

No Brasil, a novidade ‘escola civil de gestão militar’ ocorre com mais força no estado de Goiás, onde o modelo, até agora, mais avançou em termos quantitativos dentre todas as unidades federadas. Foi no ano de 2013 que os termos de acordos foram assinados, autorizados, e em 2014 as primeiras implementações desse novo tipo de escola² foram realizadas.

No estado do Amapá a implantação é mais recente e data do ano de 2017. Por enquanto, três escolas civis estão funcionando sob a gestão de militares mas com a perspectiva de o número ser aumentado.

2 Novo porque, na verdade, é apenas um modelo híbrido, fugindo às características específicas de colégios propriamente militares, bem como da natureza de escolas públicas civis. Assim, a presença de militares, e ainda mais na gestão, é uma novidade que faz parte de um momento da sociedade brasileira que embarcou de modo mais amplo na onda neoconservadora global. Como veremos, nos aspectos centrais, o modelo é velho conhecido.

No Rio Grande do Sul, existem os clássicos colégios militares e também a rede de colégio Tiradentes vinculada às forças armadas. Todavia, a Assembleia Legislativa criou uma frente parlamentar para fomentar a implantação do modelo naquele estado com previsão de se iniciar no ano de 2020.

Transformar escolas públicas civis em locais controlados por militares, na perspectiva de formar cidadãos passivos é um dos motivos pelos quais o Ministério da Educação (MEC) apoia e fomenta as iniciativas. Segundo os defensores deste tipo de escola, a disciplina, o respeito à ordem, dentre outros atributos, e a valorização da meritocracia ajudarão positivamente os alunos nos seus desempenhos escolares.

Apesar do ‘novo’ modelo ser bem recente no Brasil, sabemos que a teoria que pode explicar esse tipo de filosofia de educação é o Positivismo. Fizemos o escrutínio analítico sobre os fundamentos da teoria para comprovar seus vínculos com uma pedagogia (neo) conservadora, ‘impositora’, domesticadora, como é a natureza dos processos ensino-aprendizagem em corporações militares. O melhor interlocutor para o diálogo só poderia ser Émile Durkheim.

Este trabalho está dividido em cinco seções, incluindo esta introdução. Na seção 2 fazemos um breve histórico do surgimento das escolas civis de gestão militar, revelando que princípios constitucionais, como gestão democrática, estão sendo atacados e que a *res pública* educacional pode ser engolida por ideais do campo econômico-ideológico neoliberal quando se transfere a responsabilidade para com a educação pública para sistemas exógenos, ferindo de modo flagrante a autonomia institucional das unidades escolares brasileiras.

Na seção 3 descrevemos o caso do estado do Amapá, no extremo norte do Brasil, onde as escolas civis de gestão militar também vêm avançando. A partir de pesquisa de campo, revelamos a rotina à qual os alunos e alunas são submetidos, os códigos comportamentais e de condutas impostos, o controle e a fiscalização das pessoas em nome da ordem e da hierarquia, o ritual diário militar para enquadramento pedagógico, inclusive em relação à linguagem corporal dos alunos e alunas, processos para valorização da competição baseada no mérito, nos prêmios e nos castigos, admoestações e punições, conforme o caso, enfim, o desenho institucional ritualístico da unidade escolar pesquisada.

Na seção 4, nossa preocupação foi comprovar o pano de fundo teórico da escola civil de gestão militar. Aqui, analisamos a teoria positivista, seus principais fundamentos e argumentos em defesa de uma sociedade conservadora e a utilização do sistema educacional para formar pessoas que possam aceitar as regras sociais sem sequer questionar as razões das desigualdades estruturais da sociedade atual. Finalmente, na seção 5, à guisa de conclusão, procuramos retomar nossos objetivos e, em síntese, mostrar os principais achados.

EDUCAÇÃO NO BRASIL E O SURGIMENTO DAS ESCOLAS CIVIS DE GESTÃO MILITAR: O VIÉS IDEOLÓGICO CONSERVADOR

Como se sabe, muitas são as reformas pelas quais o sistema educacional brasileiro vem passando, especialmente desde a década de 1990. Guimarães (2017) acredita que, no Brasil, essa nova gestão escolar de caráter militar surgiu em decorrência de um processo de expansão do sistema educacional, mas sem o devido investimento educacional, notabilizando-se nas últimas décadas a péssima qualidade da educação pública nacional. Embora o ensino fundamental esteja universalizado no país e passos importantes tenham sido dados para o acesso e a permanência no ensino médio, esse nível de ensino apresenta sérios problemas de distorção idade-série, de reprovação e evasão ainda bastante graves, por exemplo. Segundo ele, desde a década de 1990, a reforma educacional

Nada mais foi do que o cumprimento de uma agenda internacional ‘recomendada’ por países desenvolvidos, e consistia no cumprimento de uma série de exigências em que países em desenvolvimento teriam que executar uma reestruturação política e econômica para se alinharem ao capital globalizado. (GUIMARÃES, 2017, p.8)

Isso explicaria a ideia de “falência do Estado” e por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro implementado a partir do ano de 1995 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), buscou-se, portanto, realizar a transferência de atividades que eram de responsabilidade do poder público, por exemplo, às entidades sociais conhecidas como Organizações Sociais (OS).

Na perspectiva acima, não demorou para a tese do “apagão educacional” ser disseminada. Conforme Guimarães e Lamos (2018, p. 72-73),

A tese de que a escola pública projetada na transição do regime ditatorial para a democracia havia fracassado, tornou-se a principal justificativa para a emergência de novos modelos de gestão do trabalho escolar inseridos nos sistemas estaduais e municipais de ensino.

Desse modo, é possível inferir que a proposta de militarização das escolas públicas civis no Brasil encaixa-se também nesse contexto de transferência de responsabilidades da educação pública, gratuita, laica, e sobretudo autônoma, quando se faz uma intervenção por meio de órgãos militares atingindo os próprios princípios constitucionais que garantem a liberdade democrática, a gestão democrática, no sistema educacional brasileiro.

São os acordos firmados entre Secretarias de Estado de Educação e Secretarias Estaduais de Segurança Pública que preveem que escolas civis sejam administradas pela PM. No estado de Goiás, por exemplo, as funções de comando que determinam as tomadas de decisão estão restritas aos militares e, de acordo com Guimarães e Lamos (2018, p. 75),

Na distribuição dos cargos e das responsabilidades dentro da esfera estatal, constatamos que existe uma distribuição hierárquica a ser seguida. E, de acordo com o Regimento Interno, os cargos de chefia estão concentrados dentro da esfera da Polícia Militar, cuja função é designar os funcionários civis cedidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUCE) através do Termo de Cooperação.

Para Benevides e Soares (2015, p. 8) “escolas de ensino médio com um viés militarizado ou que são diretamente geridas por militares existem há bastante tempo em diversos países.” Todavia, os autores argumentam que essa militarização de escolas civis, nos moldes atuais, é uma novidade, ideia com a qual já concordamos acima, razão pela qual o estamos chamando de ‘novo’.

Utilizando novamente o estado de Goiás como exemplo, lá, o modelo foi fortemente implantado e expandido em escolas públicas civis, mas nas de “Periferia, com altos índices de homicídios e com baixos índices de aproveitamento no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).” (GUIMARÃES, 2017, p. 4).

Com efeito, possivelmente um dos motivos relacionados à aceitação social dessas escolas civis de gestão militar é a divulgação que se tem realizado através da mídia nacional e mostrada na televisão. Assim, Guimarães (2017, p. 10) infere,

Sobre as escolas, colocando a questão da violência como pano de fundo e mostrando a melhora significativa do desempenho dos alunos nos exames nacionais demonstrando claramente que os aparelhos privados de hegemonia estão altamente comprometidos com o projeto político hegemônico do Estado; na difusão e na criação de um consenso.

Uma das características institucionais desse modelo é que as escolas públicas civis de caráter militar não têm a mesma finalidade de um colégio militar no sentido estrito, visto que não preparam os alunos para ocuparem cargos militares, nem mesmo para serem policiais (Guimarães e Lamos, 2018), embora, no estado do Amapá, haja um fenômeno aparentemente se manifestando (em decorrência da ausência de um colégio militar no estado) e que no momento oportuno vamos abordar.

Outra característica que diferencia o novo modelo de um típico colégio militar é que apenas a gestão institucional da escola (financeira, tomada de decisões e definições da rotina escolar) é feita por militares; a presença de civis (de professores e coordenadores pedagógicos e pessoal de apoio) é em grande maioria disponibilizada pelas secretarias de educação, porém submetendo os profissionais ao regulamento militar. Em outras palavras, as secretarias de educação vêm delegando poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica nas escolas civis aos militares. Na prática, é isso que está ocorrendo.

Entretanto, existem muitas semelhanças com os típicos colégios militares, principalmente quanto à manutenção da hierarquia e às normatizações a serem seguidas pelos alunos e demais atores que fazem parte da comunidade escolar. Por exemplo, a prática disciplinar exercida não atinge apenas os estudos; ela é corroborada com atividades extraescolares. Por isso, essas escolas tiveram aporte de recursos em infraestrutura, a fim de incrementar a prática do esporte, que passa a ser mais um dos mecanismos disciplinares, de hierarquia e de competição, tudo, sob o argumento da meritocracia.

Segundo Benevides e Soares (2015), a disciplina das escolas militares é uma característica fortemente marcante, o que faltaria, ao que parece, nas escolas civis segundo a percepção da sociedade. Os autores destacam que existem regras que devem ser seguidas, como: “O corte de cabelo, a proibição ao uso de adornos e maquiagem usada pelas alunas, entre várias outras normas.” (p. 6). Desse modo, os alunos e seus pais devem conhecer o regulamento da escola de gestão militar logo que matricularem seus filhos e, inclusive, ter consciência das penalidades disciplinares - graduadas em faltas leves, médias e graves - que fazem parte da instituição.

Das inferências acima, pode-se perguntar: o que estaria permitindo o novo modelo ser tão atrativo aos pais dos alunos? Uma possível resposta, além das já reveladas acima, é a mudança ocorrida no escopo da família, que deixou de ser aquela tradicional em que havia o temor reverencial (particularmente em relação ao pai provedor) para se transformar em uma família democrática, com papéis divididos entre homens e mulheres de forma mais democrática e horizontal (a autonomia e o empoderamento das mulheres, por exemplo) transforando-se também em espaço onde o amor entre pais e filhos passou a circular sem as barreiras anteriores. É possível que hoje os pais se sintam, portanto, impotentes, diante das “liberalidades” do mundo moderno das redes sociais e, sem a autoridade (ou autoritarismo) de antes, clamam por uma escola do passado, onde a ordem, o respeito, a moral impunham regras para os mais jovens, experiência essa, inclusive, de que boa parte dos pais é fruto. Talvez, eles esperem de uma escola militar que a disciplina imposta torne os filhos também mais obedientes em casa.

Desse modo, a proposta dessa nova gestão militar acaba por resgatar um saudosismo do passado quanto ao controle que pais ou responsáveis tinham sobre os adolescentes e jovens, quando as noções de disciplina e respeito, moral e cívica, eram tidas (equivocadamente, a nosso ver) como responsáveis pela melhoria de comportamentos juvenis infringentes. Objetivamente, entretanto, a promessa de diminuição da violência nas escolas, a não entrada de drogas ilícitas e seu consumo dentro ou fora da unidade escolar, o controle de práticas de condutas e comportamentos indesejáveis como das relações íntimas, chamaram a atenção não só dos pais, da sociedade, como também dos próprios professores, que passaram a sentir-se mais seguros com o conjunto de possibilidades que a presença da farda militar pode garantir.

Outro possível fator a ser levado em consideração é que a disciplina imposta e a cobrança pelos militares tendem a melhorar o desempenho escolar dos alunos, uma vez que os pais tendem a associar uma coisa à outra esperando que os filhos se tornem alunos mais apegados aos estudos.

O avanço do novo modelo é inquestionável, como ressaltam Guimarães e Lamos (2018); só no estado de Goiás, no ano de 2014, já se alcançava o total de 27 escolas civis militarizadas, quantitativo que aumentou para 47 escolas em 2016, caracterizando, assim, o “sucesso” dessa novidade.

O debate em torno do tema ganhou destaque porque são diversos os interesses em jogo. A coordenadora do Comitê no Distrito Federal da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Catarina de Almeida Santos, referiu-se ao processo de militarização das escolas civis como uma inversão da lógica porque se privilegia a segurança pública em detrimento da educação. (REDAÇÃO RBA, 2019).

Em artigo publicado pela Revista Época, de autoria de Camporez (2018), a matéria traz relatos, entre eles, de um pai de aluno de escola militarizada de Goiás, que apoia o modelo e elogia a disciplina; ele diz: “Os alunos ficam bem enquadrados. Outros colégios não cobram o respeito familiar, respeito à bandeira do país, à pátria”.

Noutro artigo, publicado no Jornal Opção no ano de 2015, cuja autoria é de Marcelo Gouveia, uma mãe de aluno também de escola pública civil militarizada em Goiás, comentou a respeito

Acho que o colégio militar tem mais disciplina, tem mais organização. Hoje, o que nós vemos são alunos desrespeitando professor. Por isso acho que o aluno precisa saber que existe uma ordem. Conheço pessoas com filhos que estudaram em colégios militares e que gostaram muito do ensino. Inclusive, em Brasília, tem filhos de colegas que passaram até para medicina.

Os relatos acima apontam para a força que têm as questões morais e para o apelo dos pais, preocupados que estão. Esses discursos de apoiadores se amparam também na esperança de que o novo modelo melhore o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais pois acreditam ser mais eficaz do que os resultados atuais (insatisfatórios de modo geral) das escolas públicas civis. Assim, uma onda neoconservadora vem tomando conta do debate a respeito da eficácia do ensino público brasileiro, creditando exclusivamente aos profissionais da educação a culpa pelas mazelas do sistema de ensino nacional.

Com efeito, a implantação de escolas civis de gestão militar, segundo o *site* Nova Escola, em reportagem de Ana Rachel Ferreira (idem), já alcançou 120 escolas em todo o Brasil. As chances desses números aumentarem são cada vez maiores uma vez que o governo federal é um dos maiores incentivadores e criou até uma subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM).

Ainda de acordo com Ana Rachel Ferreira da Nova Escola a escolha de unidades escolares que podem receber o modelo “cívico-militar”, deve atender a alguns critérios:

Baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), localização em áreas de alta vulnerabilidade social, dentre outros. Para participar do programa deverá haver a adesão das secretarias de Educação, o aceite da comunidade escolar e a disponibilidade de militares em cada localidade.

Como se nota, há intenção e esperança de que a novidade consiga melhorar os índices do IDEB das escolas civis agora militarizadas. Porém, alguns problemas de “exclusão” de determinados grupos de alunos já ficaram evidenciados na operacionalização do modelo militarizado, como por exemplo: 1) reserva de vagas para filhos de policiais militares variando em torno de 50%, e 2) custos cobertos pelos pais com os uniformes escolares. Ainda há relatos de cobranças de taxas mensais. Ora, se a escolha se volta para escola de periferias, cujo público alvo são alunos de camadas populares, as decisões tomadas pela gestão militar estão em desacordo com as possibilidades reais de atender a população do bairro. Com isso, um fenômeno começa a se desenhar em torno do debate: a tendência de “elitização”³ das escolas civis de gestão militar localizadas na periferia. Elas estão recebendo cada vez mais um público de classe média como os filhos de militares, de professores, de funcionários públicos e etc., que tendem a valorizar mais o capital escolar, entendendo que as chances das notas de seus filhos melhorarem passam a ser maiores.

Em que pesem as questões acima, o modelo ora analisado ganha força e visibilidade, mas gerando críticas e diferentes opiniões, pois, conforme Picarelli (2019, p.02) em reportagem para a revista Educação,

A tese que sustenta o modelo de escolas cívico-militares é a de que a divisão de responsabilidades da gestão entre militares (cuidando da administração e da disciplina) e os educadores, responsabilizando-se pelas questões pedagógicas, promove a pacificação das escolas, estimulando, de maneira indireta, a melhoria da aprendizagem.

Telma Vinha, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) entrevistada por Picarelli (2019, p. 02) dá a seguinte contribuição

Concordamos que os professores não podem ensinar e os alunos não podem aprender em um ambiente permissivo, com altos níveis de incivilidades, interrupção, indisciplina. Contudo, em nome da busca pela disciplina, está sendo proposta como alternativa a adoção de um ambiente militarizado coercitivo, que traz consigo a violência simbólica.

É exatamente o que está acontecendo, a nosso ver, com essa política educacional híbrida, e com o beneplácito de autoridades educacionais das três esferas públicas brasileiras.

No Rio Grande do Sul (RS), foi criada a Frente Parlamentar das Escolas Cívico-Militares pela Assembleia Legislativa tendo como principal liderança o Deputado estadual Tenente-Coronel Zucco, autor do projeto de lei (PL) 72/2019 que trata da “implantação de escolas cívico-militares no Rio Grande do Sul” e que propõe a adesão de oficiais da reserva das Forças Armadas e da Brigada Militar para exercerem as funções de monitores em escolas públicas, a partir de convênios firmados com as prefeituras. Esses militares realizarão atividades externas à sala de aula, atuando preventivamente na identificação de problemas que possam influenciar o aprendizado e a convivência social do cidadão. O Deputado estadual esteve em Brasília e comemorou os resultados obtidos junto ao Palácio do Planalto e à Esplanada dos Ministérios por ter conseguido viabilizar o que ele chama de “Projeto Escolas Cívico-Militares”. Recebeu do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, apoio, como também a promessa de que as escolas gaúchas serão modelos. Inicialmente, serão criadas duas escolas-piloto no RS.

O parlamentar considera uma inovação, porque já existem colégios militares em Porto Alegre e em Santa Maria, e alguns colégios Tiradentes da Brigada Militar, todavia, no modelo de escola cívico-militar, não existe uma sequer. No Jornal do Comércio, segundo o parlamentar declarou:

É uma inovação, o governo federal está apoiando, e a gente pretende, realmente, que o Rio Grande do Sul seja contemplado com uma dezena de escolas. Já tem o interesse de algumas cidades, como Santa Maria, Lajeado, Bagé, Alegrete, Bento Gonçalves, entre outras que também querem instalar esse novo modelo de escola.

O tema, entretanto, não é pacífico e tem gerado a manifestação inclusive de algumas autoridades e instituições que defendem a sociedade. Em 02 de agosto do ano de 2019, o Ministério Público Federal (MPF) do estado da Bahia recomendou aos prefeitos e diretores de escolas civis públicas de gestão militar que se “abstenham de violar ou restringir a intimidade e vida privada dos alunos”. (JORNAL GAZETA DO POVO, 2019).

As publicações dos alunos nas redes sociais, afirma o MPF, não devem ser controladas pelos servidores civis ou militares. Ele também aconselha que os estudantes não sejam impedidos de participar de manifestações “de qualquer tipo, sejam políticas ou reivindicatórias, dentro ou fora da escola, fardados ou não”.

Ao Comando da Polícia Militar do Estado da Bahia, o MPF ainda recomendou que

Se abstenha, imediatamente, de firmar ou colocar em execução novos acordos que resultem na aplicação da metodologia dos Colégios da PM em escolas públicas municipais nos termos em que vem sendo feito, por incompatibilidade com a Constituição Federal, convenções internacionais, leis e resoluções do Conselho Nacional da Educação, além de importar em violações múltiplas de direitos fundamentais de crianças e adolescentes. (JORNAL GAZETA DO POVO, 2019)

A questão, portanto, além de não ser pacífica, vem enfrentando resistência de setores da sociedade brasileira: a Academia tem realizado boas e duras críticas; intelectuais de diversos matizes também têm criticado o modelo; vozes, ainda que individuais, de professores têm reverberado pelas redes sociais; órgãos de controle e de defesa da sociedade, como o MPF, estão fiscalizando e defendendo os direitos constitucionais. Temos, portanto, uma questão a enfrentar com bons argumentos e revelando que esta não é a saída para os problemas educacionais brasileiros.

Do exposto, resta comprovado que a questão aqui analisada abrange todo o país, do Oiapoque ao Chuí. No extremo norte do Brasil a experiência está em andamento com tendência a aumentar sua escala em nível local.

A IMPLANTAÇÃO DE ESCOLAS CIVIS DE GESTÃO MILITAR NO ESTADO DO AMAPÁ: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS DO MODELO LOCAL

No Amapá, a implantação da gestão de ensino militar em escolas públicas civis iniciou-se, segundo Rodrigues e Lopes (2019) no ano de 2017, e hoje conta com três unidades: duas na capital Macapá e uma no município de Santana.

A iniciativa partiu da Secretaria de Estado da Educação, que propôs às corporações militares a parceria, cujo objetivo é

Contribuir com (*sic*)o desenvolvimento de um ambiente que cultive a disciplina, o respeito à hierarquia, a meritocracia, a ética, responsabilidades, a promoção de um ambiente organizado e acolhedor, voltado para a melhoria do aprendizado do aluno e para o benefício da comunidade. (RODRIGUES E LOPES, 2019, p.325)

No extremo norte do Brasil, os militares que são destacados para o exercício em unidades escolares civis públicas recebem gratificação específica somada aos salários para desenvolver essas funções.

As três unidades escolares escolhidas atendem aos critérios de vulnerabilidade social, localização periférica, e também neste caso, rotatividade/alternância de gestores em função de problemas específicos que se apresentam em escolas de periferia.

Uma questão importante no caso amapaense é a divulgação da ideia de que a gestão dessas escolas militarizadas é realizada de forma compartilhada⁴; no entanto, “A gestão da escola militar é centralizada, pois os militares possuem autonomia para tomar suas decisões sem a interferência da SEED⁵.” (RODRIGUES; LOPES, 2019, p.328).

Uma das escolas que implantou o novo modelo no Amapá foi particularmente visitada, observada e pesquisada pelos autores deste trabalho. Durante duas semanas foram realizadas as visitas, observações e conversas informais com monitores e gestores militares da unidade escolar. Entrevista foi realizada com o Diretor Adjunto, militar cuja patente é de Tenente. Perguntado sobre a denominação “escola militar”, ele explicou que o termo é incorreto, visto que a gestão não seria totalmente militar, porque a unidade está sob a gestão maior da Secretaria de Educação, sendo considerada como civil, mas

4 No estado do Amapá, a nomenclatura que o governo estadual vem utilizando para o novo modelo é Gestão Escolar Compartilhada.

5 Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

segundo ele, a pretensão era que apenas os militares ficassem na gestão e na operacionalização de todas as demais atividades da escola. A resposta, no fundo, omitiu a centralização das decisões pelos militares. Embora a unidade esteja no organograma da Secretaria de Educação, esta transferiu toda a responsabilidade para a PM.

No Amapá, podem-se inferir algumas evidências reveladoras: 1) a propaganda do governo estadual é de que a gestão é compartilhada, mas, de fato, ela é centralizada, exclusivamente, nos militares, embora o pleito deles seja por um típico colégio militar, que inexistia nessa unidade da federação; 2) os militares não ficam completamente à vontade com a presença dos civis (que podem reivindicar participações nas decisões), seja no âmbito da gestão institucional da unidade escolar ou mesmo da gestão pedagógica, especificamente; 3) os civis, professores e coordenadores pedagógicos estão realmente “enquadrados” na filosofia de educação militar e ficam restritos às suas funções instrumentais sem grandes questionamentos, salvo exceções ocasionais.

Nossos achados revelam que a escola pesquisada teve que passar por reformas, pois as condições estruturais eram precárias. De acordo com as conversas informais, foi realizada força tarefa por parte do corpo militar e vários serviços foram realizados previamente. Na observação *in loco*, chamou nossa atenção que a estrutura física da escola havia sido renovada, a escola possuía cadeiras e carteiras novas e recursos financeiros tinham sido aportados ao caixa escolar⁶. Com isso, foi possível realizar a limpeza e manutenção das centrais de ar condicionado, que estavam funcionando plenamente; a quadra encontrava-se reformada e pintada, banheiros e cantina limpos em estado de “novos”, instalações elétricas e hidráulicas funcionando satisfatoriamente.

O projeto de implantação da escola militar em escolas civis, conforme os relatos do entrevistado e dos monitores militares⁷, assim como da mídia televisiva local, passou por várias etapas, como: pesquisa de local propício ao novo modelo, análise técnica sobre como introduzir e mesclar a filosofia militar aos moldes da base nacional curricular de educação, a sensibilidade e o diálogo com a comunidade através de reuniões e audiências públicas com os pais e com sindicatos, para, ao final, obter a aprovação por quase toda a comunidade.

A entrevista revelou que a escolha dos policiais designados para trabalhar na instituição de ensino seguiu um critério específico: deveriam ser habilitados em cursos de licenciaturas. Assim, além de destacar para a unidade de ensino policiais

6 No Amapá, caixa escolar é a conhecida unidade executora que recebe recursos públicos para suprir necessidades de rotina da escola.

7 O papel dos monitores militares é central no controle da disciplina e na implementação dos códigos de condutas militares na escola.

formados na área de educação os gestores militares pensaram na possibilidade das ausências pelos professores civis, ocasião em que os militares monitores poderiam assumir as turmas de alunos, ensinando as noções de valores morais, civismo, ordem unida, temas sobre drogas, trânsito, além de temas transversais. Nas visitas realizadas, observou-se que, normalmente, os monitores ficavam pelos corredores, garantindo que os alunos estivessem em sala de aula, sem a ocorrência de qualquer “balbúrdia”.

Segundo o gestor militar entrevistado, o objetivo da gestão militar compartilhada em escolas civis é criar um ambiente saudável, sadio e propício para que o aluno tenha todas as possibilidades de obter e compartilhar conhecimentos. Os militares têm particular preocupação com temas como: ética, cidadania e respeito ao próximo, junto com várias ações civis que devem ser trabalhadas durante o período letivo.

Sobre a rotina (o ritual) implementada pelos militares, a equação pode ser compreendida pela sequência ‘comando - resposta - reforço do comando - assimilação - reforço – acomodação’. Esse método era amplamente utilizado nos modelos de internato que Émile Durkheim exemplificou como melhor modelo para inserir a cooperação coletiva, em um esquema de subordinação e reforço. A padronização dos alunos foi aspecto evidente, desde o uso de uniformes (blusa, calça jeans e sapato fechado ou tênis), regras quanto ao cabelo (as meninas deveriam prendê-los tipo coque e os meninos deveriam manter o cabelo curto no estilo militar).

A dinâmica das atividades rotineiras na escola correspondia aos horários matutino e vespertino, em que, todos os dias, os monitores reuniam os alunos na quadra, em fila, para gerar relatórios e instituir o clima de escola militar, e lá faziam as anotações quanto às faltas e abordavam as canções, brados de guerras e davam as orientações diárias. Após esse momento, os alunos eram deslocados à sala de aula, pelotão por pelotão (pelotão = turma), onde os professores aguardam em sala e o aluno do dia ou o “chefe de turma” pedia ao professor a permissão para o pelotão entrar na sala de aula.

Os alunos que chegavam atrasados eram separados na quadra, para que os monitores anotassem seus nomes e retirassem ponto do aluno. Isto porque todos os alunos têm uma pontuação por “bom comportamento”, começando a partir da nota 8, que pode ser acrescida até 10, de acordo com o nível comportamental e com o modo de se portar do aluno no ambiente escolar. E mais, eram atribuídos cargos aos alunos, como é o caso do “chefe de turma” e o “aluno do dia”, com o intuito de criar neles responsabilidades e as noções de meritocracia.

Quanto às responsabilidades observamos que a limpeza da sala pelos alunos, após o término da aula, é uma das tarefas. Todo dia ficavam de 3 a 5 alunos/as, de acordo com a ordem da chamada, para realizar o trabalho. Além da sala de aula, os gestores militares exigiam que qualquer local que fosse utilizado pelos alunos/as deveriam ser limpos após seu uso, garantindo, assim, uma melhor organização do espaço escolar, segundo a gestão. De acordo com a entrevista, essas responsabilidades reforçam a ideia de solidariedade, pois, para os militares, a cobrança dessas tarefas é não somente justa como também criaria nos alunos preocupação com o ambiente escolar, que é de todos. Rotineiramente, há um horário reservado para a ordem unida, onde são ensinados atividades civis, por exemplo: hastear a bandeira; cantar o hino nacional, treinar as posições (esquerda volver, direita volver, descansar, etc.) propiciando o reconhecimento das ordens militares, entre outros.

Semelhante a uma corporação militar, cada turma tem um codinome e passaram a ser identificadas como Batalhão. Nesse sentido, a ideia é formar uma fraternidade e cada batalhão tem um “grito de guerra” reforçando o ideal e os valores de cada equipe.

Na questão meritocrática, os pontos sobre comportamentos e condutas dos alunos/as somam-se às notas dos componentes curriculares. O resultado permite que os alunos com as melhores pontuações sejam presenteados nas formaturas ou eventos que acontecem na escola: por exemplo, quem serão os “alunos oficiais”, os “alunos sargentos”, e assim por diante, cada um exercendo um cargo mais importante ou não, conforme seus méritos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE UMA EDUCAÇÃO NEOCONSERVADORA: O POSITIVISMO E SUA RELAÇÃO COM A GESTÃO ESCOLAR CIVIL MILITARIZADA

A educação de viés neoconservador das escolas públicas civis de gestão militar pode ser associada, teoricamente, à corrente filosófica positivista de ensino.

Os ideais positivistas surgiram desde o século XIX, na França, tendo como principal idealizador, Augusto Comte (1798-1857). No Brasil, as concepções positivistas encontraram guarida no período da consolidação da República, através principalmente de Benjamin Constant. Martins e Silva (2017) destacam alguns pontos chave do Positivismo que se fundamentam no conceito de que o conhecimento válido é aquele que pode ser provado cientificamente, excluindo, com isso, todas as outras formas construídas socialmente, em especial conhecimentos assistemáticos de matrizes populares.

Além disso, os ideais da educação positivista, conforme Martins e Silva (2017), estão fortemente marcados pelos valores morais, de acordo com as tradições familiares, valorizando a ordem como meio de manutenção social.

A influência ideológica do positivismo na educação esmaeceu com o passar dos anos e com a chegada do neoliberalismo, todavia, ela sempre reverberou em segmentos conservadores brasileiros, que tendem a responsabilizar os paradigmas de uma educação progressista, responsáveis pelo “afrouxamento” da disciplina em sala de aula e pelos maus resultados escolares do sistema público de ensino nacional, nos últimos tempos.

Émile Durkheim (2008; 2011), é sem dúvidas, o teórico chave que pode ajudar na explicação que leva pessoas a se apegarem a um modelo de sociedade mais coeso que teria capacidade de manter a ordem social. Para ele, a escola serve como mecanismo de manutenção da ordem social, onde os alunos deveriam aprender como “se portar” em sociedade. A clássica definição de Durkheim (2011, p. 53-54) é sempre reveladora

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Segundo Souza e Campos (2016, p. 13), Durkheim defendia a ideia de que

A harmonia de uma sociedade seria decorrência direta do reconhecimento e acato, por parte de seus integrantes, do conjunto de normas, opiniões coletivas, hábitos, leis, linguagens, dentre outros elementos que constituem a cultura de um determinado grupo social.

Em *A Educação Moral*, Durkheim (2008) assevera que a moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta; elas dizem como devemos agir em cada situação e que devemos agir bem porque agir bem é obedecer bem. Foi sob essa perspectiva teórica que escolas públicas civis foram entregues nas mãos de órgãos estatais que defendem a obediência, a sujeição dos indivíduos e que prioriza a meritocracia, mas, paradoxalmente, provoca a exclusão social com a (in)consequente divisão social do trabalho nos termos da sociedade capitalista em que vivemos.

Souza e Campos (2016) salientam também que Durkheim, sendo um funcionalista, considerava existir “naturalmente” uma divisão social, portanto, em dois grupos de homens: 1) os *homens de sensibilidade*, que são tidos como aqueles que planejam, criam e pensam ações úteis para a evolução social, e 2) os homens de ação que executam as atividades pensadas pelo grupo anterior. Obviamente, que forma de organização social se divide entre aqueles que mandam e aqueles que obedecem, exatamente um formato que muito agrada as corporações militares.

Souza e Campos (2016, p. 16) ainda destacam que “A concepção apresentada por Durkheim acaba por naturalizar, consensualmente, as desigualdades decorrentes da lógica da divisão do trabalho na sociedade capitalista.”

Do que percebemos na pesquisa empírica, os gestores militares não estão preocupados imediatamente com os problemas da desigualdade social. Para eles, esse não é um problema da escola, é um problema do sistema. Desse modo, sem dúvidas, uma escola que assim pensa, é reprodutora de todo tipo de desigualdades, tidos, para ela, como uma dimensão natural da sociedade maior em que vivemos.

Durkheim (2011) ainda advogou que a educação atua exteriormente ao indivíduo, de forma coercitiva e regulando socialmente a ordem, critérios estes que tornariam o ensino um fato social. Em decorrência, Souza e Campos (2016, p. 17) enfatizam que na teoria durkheimiana, “a escola, como consequência, se organiza em meio a conceitos e critérios como: arbitrariedade, respeito, controle, imposição, limite, rigor, ordem, consenso, moral e disciplina.” Ou seja, tudo em conformidade com a novidade implementada no sistema educacional público civil brasileiro, fenômeno ligado à onda neoconservadora que pretende varrer o Brasil.

Do que restou comprovado dos pressupostos teóricos positivistas, inspiradores de uma pedagogia militar, não temos dúvidas de que tal pedagogia não permite a formação de um cidadão crítico e questionador. Estes atributos não estão entre as competências a serem adquiridas por uma pedagogia durkheimiana. Isto é, as matrizes teórico-metodológicas e, portanto, pedagógicas primam por um ser humano que se adapte de bom grado à sociedade em que vive, mesmo que ela seja desigual e que existam boas razões para criticá-la.

Por último, e ainda lembrando o Pai da Sociologia, Paugam (2017, p. 142) continua esclarecendo a posição de Durkheim no debate indivíduo-sociedade,

Nos textos de Durkheim é frequente a questão da sociedade em geral como se fosse apenas uma, encontra-se justamente em *A Educação Moral* uma análise da multiplicidade de pertencimentos. Durkheim retém, principalmente, três tipos de pertencimento: a família, a pátria e a humanidade.

Nota-se claramente a preferência durkheimiana por uma sociedade conservadora, fundada primordialmente nas instituições Família, Pátria e Humanidade revelando, assim, sua preocupação com elementos que poderiam causar distúrbios funcionais na coesão social. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de uma visão de mundo que ampara e fundamenta os princípios do “novo” modelo de gestão de escolas civis públicas militares, que ficou conhecido no estado do Amapá como Gestão Escolar Compartilhada que, de compartilhada nada tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências revelaram que o aceite e o apelo social para a implantação da gestão militar em escolas civis públicas deu-se em decorrência de alguns fatores, como: 1) a violência urbana no entorno, e mesmo dentro, das escolas, especialmente as de periferia; 2) com a colaboração da mídia, a crença pelas famílias de que os militares garantirão a segurança dos alunos, a ordem dentro do ambiente escolar e o controle dos comportamentos, evitando condutas ilícitas ou tidas como inadequadas pelos pais, como o uso de drogas e conflitos entre alunos; 3) a transferência pela Família da educação moral e cívica de seus filhos para os militares, uma vez que os pais, possivelmente, estão sentindo-se impotentes diante dos novos desafios do século XXI e porque a instituição Família foi reconfigurada hoje, noutras bases morais; 4) a esperança de que o modelo militar controlador e divulgador das noções de mérito possa tornar os alunos e as alunas mais estudiosos melhorando, assim, seus desempenhos escolares.

A reflexão teórica mostrou que a teoria pedagógica que explica os fundamentos de uma pedagogia militar é o Positivismo. Teoria que tem como alicerce a defesa da harmonia social, a divisão da sociedade entre os mais letrados e indivíduos executores onde os valores morais são um dos pilares principais.

Na pesquisa empírica, os achados comprovam uma rotina cujo ritual é, do ponto de vista pedagógico, a formação de alunos obedientes, disciplinados, treinados, inclusive, para uma educação corporal tida como corretiva. A meritocracia é o fundamento que explica o desempenho de cada um e uma preocupação institucional da escola. O rito ordinário na escola é para formar cidadãos passivos. No Amapá, isso ficou muito claro. Se o modelo vai conseguir formar esses indivíduos menos questionadores, não se sabe ao certo, pois em tempos de globalização e redes sociais as informações circulam de modo acelerado e (por que não dizer?) incontrolável.

À guisa de conclusão, portanto, a novidade do modelo aqui analisado só se sustenta do ponto de vista do arranjo institucional que transferiu a gestão da escola pública civil para militares, constituindo-se assim, um modelo híbrido.

Do ponto de vista da Pedagogia não há qualquer novidade. Trata-se da velha e conhecida Pedagogia Bancária, que Paulo Freire tão bem revelou, uma pedagogia tradicional que retira do aluno o protagonismo que ele tem no processo ensino-aprendizagem. Estamos diante de uma curva que acirra/estimula o neoconservadorismo em andamento no Brasil. Os achados de campo, no caso do estado do Amapá, não deixam qualquer dúvida quanto a esta afirmação.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho das escolas militares**: bons alunos ou boa escola? UFC, 2015. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:R8TpHu9q1jwJ:https://www.bnb.gov.br/documents/160445/960917/DIFERENCIAL_DE_DESEMPENHO_DAS_ESCOLAS_MILITARES.pdf/7ae9ef81-9687-46cb-b501-766ccef1cba2+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 15 abr. 2019.

CAMPOREZ, Patrik. Número de escolas públicas “militarizadas” no país cresce sob o pretexto de enquadrar os alunos. **Revista Época**. Goiânia, 02 ago. 2018. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>> Acesso em: 21 jul. 2019.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Vozes. Petrópolis. RJ. 2008.

_____, **Educação e Sociologia**. Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

FERREIRA, Ana Rachel. **Escolas cívico-militares**: expansão de modelo divide opiniões. Nova Escola, 26 fev. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15991/escolas-civico-militares-expansao-de-modelo-divide-opinioes>> Acesso em: 30 jul. 2019.

GAZETA DO POVO. 02 ago. 2019. **Escolas cívico-militares não podem exigir corte de cabelo, recomenda MPF**. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/mpf-quer-proibir-padroes-esteticos-em-escolas-civico-militares/>> Acesso em: 10 ago. 2019.

GOUVEIA, Marcelo. **Colégios militares**: uns querem, outros não. Entenda os porquês. **Jornal Opção**, edição 2090, 25 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.jornalopcao.com.br/reportagens/colegios-militares-uns-querem-outros-nao-entenda-os-porques-41217/>> Acesso em: 21 jul. 2019.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizadas nas escolas estaduais de Goiás. In: **XXIX Simpósio Nacional de história**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <[https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_Paula_2017\(1\).pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_Paula_2017(1).pdf)> Acessado em: 26 ago. 2018.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOS, Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.20, n. 43, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4004>> Acesso em: 21 jul. 2019.

LISBOA, Edgar. **Escolas cívico-militares**. Jornal do Comércio. Porto Alegre. Rio Grande do Sul. 01 ago. 2019. Disponível em <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/colunas/reporter_brasilia/2019/08/696219-escolas-civico-militares.html> Acesso em 10 ago. 2019.

MARTINS, Matheus Barbosa; SILVA, Edna Mara Ferreira da. A escola normal de campanha e a proposta de educação positivista de Benjamim Constant. In: **IV Congresso Nacional de Educação** (CONEDU), Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA4_ID9699_16102017231821.pdf> Acesso em: 28 jun. 2019.

PAUGAM, Serge. **Durkheim e o vínculo aos grupos**: uma teoria social inacabada. Sociologias: Porto Alegre, ano 19, nº 44, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222017000100128&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 23 jul. 2019.

PICARELLI, Maria. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão? **Revista Educação**, nº 257, 29 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/>> Acesso em: 30 jul. 2019.

REDAÇÃO RBA. **MEC deve ampliar número de escolas militarizadas no Brasil.** Rede Brasil Atual, 12 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/02/mec-deve-ampliar-escolas-militarizadas-criticadas-por-ferir-parametros-educacionais/>> Acesso em: 21 jul. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei n. 72 de 22 de fevereiro de 2019.** Introduz modificações na Lei nº 15.108, de 11 de janeiro de 2018, que dispõe sobre o Programa “Mais Efetivo” e dá outras providências, e na Lei nº 11.991, de 27 de outubro de 2003, que cria o Programa de Militares Estaduais Temporários da Brigada Militar, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=72&AnoProposicao=2019&Origem=Dx>> Acesso em: 10 jul. 2019.

RODRIGUES, Efigênia das Neves Barbosa; LOPES, Josiane da Silva. Militarização das escolas da rede pública no município de Macapá: reflexões sobre a gestão militar compartilhada. In: Política e Gestão da Educação Básica I – Série Anais do XXIX **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

SOUZA, Audrey Pietrobelli de; CAMPOS, Nívio de. A concepção de educação de Émile Durkheim e suas interfaces com o ensino. **Luminária**, v. 18, n.02, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/luminaria/article/view/955/>> Acesso em: 21 jul. 2019.

ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO é Doutor em Ciências pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônico/NAEA/UFPa. Realizou estágio de pós doutoramento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal. Professor e pesquisador no Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá. E-mail: adalb.cr@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5039-7179>

PATRÍCIA SILVA RUBINI é Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá/UNIFAP. E-mail: prubini444@unifap.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2491-7345>

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

Uma escola diferente do mundo lá fora

A different school of the world outside
Una escuela diferente del mundo exterior

MARGRID BURLIGA SAUER
KARLA SARAIVA

Resumo: O objetivo deste artigo é investigar porque os pais escolhem escolas militares para matricular os filhos. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Os dados da primeira etapa permitiram compreender que a motivação dos pais para procurar a escola foi o bom desempenho em vestibulares e no ENEM, bem como seu sistema disciplinar. As entrevistas da segunda etapa mostram que os alunos gradativamente abandonam amigos e atividades que não estejam relacionadas à escola e que a rígida disciplina modifica não apenas os alunos, mas suas próprias famílias. O desempenho no vestibular apareceu também nesta segunda etapa e justifica os sacrifícios impostos pela disciplina.

Palavras-chave: disciplina; escolas militares; Ensino Médio.

Abstract: The purpose of this article is to investigate why parents choose military schools to enroll their children. The research developed in two stages. The data from the first stage allowed to understand that the major motivation of the parents was the well-recognized performance of the students in selections for admission to universities, as well as the current disciplinary system. The second stage of interviews shows that students gradually abandon friends and activities that are not related to the school and the rigid discipline modifies not only the students but their families itself. The performance in selections for admission to universities also appeared this second stage and justifies the sacrifices imposed by the discipline.

Keywords: Discipline, Military schools, High school.

Resumen: El propósito de este artículo es investigar por qué los padres eligen escuelas militares para inscribir a sus hijos. La investigación se desarrolló en dos etapas. Los datos de la primera etapa permitieron comprender que la motivación de los padres para buscar la escuela fue el desempeño en las selecciones para ingresar en las universidades, así como su sistema disciplinario. Las entrevistas de la segunda etapa muestran que los estudiantes abandonan gradualmente las amistades y las actividades que no están relacionadas con la escuela y que disciplina rígida modifica no solo a los estudiantes, sino a sus propias familias. El desempeño en la selectividad también apareció en esta segunda etapa y justifica los sacrificios impuestos por la disciplina.

Palabras-chave: disciplina; escuelas militares; escuela secundaria

INTRODUÇÃO

O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua valentia

(FOUCAULT, 2007, p.117)

Nos últimos anos, diversos Estados brasileiros vêm entregando a gestão de escolas públicas à Polícia Militar, em um processo que está sendo denominado de *militarização* das escolas (BERTONI, 2015). Na página da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) encontra-se um artigo, de agosto de 2015, intitulado “*Militarização das escolas públicas – solução?*” (ANPED, 2015), apontando que a adoção desta estratégia visaria a implantar uma maior disciplina nas escolas, o que supostamente resultaria em redução da violência e melhora do desempenho dos alunos. Ainda de acordo com esse artigo, Goiás foi um dos estados pioneiros na militarização de escolas.

Guimarães e Lamos (2018) corroboram a análise da ANPED, afirmando, ainda, que a militarização das escolas brasileiras se dá principalmente em instituições situadas em zonas de periferia. Segundo os autores, a partir da implantação desse sistema, as escolas militarizadas passaram a exibir bons resultados em avaliações externas, como o Enem, consagrando o modelo junto à população. Desse modo, passaram a ser apresentadas como modelo de escola pública com qualidade de ensino e capaz de enfrentar o caos que aí se encontra. O artigo sinaliza que a população aceita abrir mão de uma escola democrática e submeter-se a uma organização militar em troca de melhor desempenho dos alunos.

A militarização das escolas tem ganhado força. No ano de 2019, logo após assumir a presidência da República, Jair Bolsonaro emitiu um decreto para reorientar a organização do Ministério da Educação. O Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, em seu artigo 11, parágrafo XVI, determina que a Secretaria de Educação Básica tem como uma de suas atribuições

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívicomilitares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didáticopedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares (BRASIL, 2019).

No Rio Grande do Sul, não está ocorrendo um processo de militarização de escolas públicas, como descrito acima. Porém, desde 1980, existe em Porto Alegre o Colégio Tiradentes, subordinado à Brigada Militar¹ e fundado no intuito de preparar jovens para ingressar futuramente em seus quadros (COLÉGIO TIRADENTES, 2018a). Gradativamente, a rede Tiradentes de escolas de Ensino Médio foi ampliada e atualmente existem seis outras escolas no interior do Estado. Portanto, apesar de não estar ocorrendo a militarização das escolas gaúchas, existe uma gradativa expansão de escolas militares (TENTARDINI, 2015).

Este artigo resulta de uma pesquisa ensejada pelas discussões em curso sobre a militarização das escolas. O objetivo é compreender as razões que levam as famílias a buscar que seus filhos estudem em uma escola militar fortemente disciplinar e como as famílias de alunos percebem os efeitos dessa disciplina. A questão foi inicialmente colocada tendo em vista que existe um crescente consenso de que a disciplina estaria perdendo espaço na sociedade contemporânea frente às novas configurações sociais, em especial do trabalho (SARAIVA, 2014).

A investigação foi desenvolvida com autorização da direção do Colégio e realizada em duas etapas: a primeira, por meio de entrevistas estruturadas com 41 responsáveis por candidatos que participaram do processo seletivo da escola e a segunda, por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco mães de candidatos aprovados após um ano de ingresso. Na seção seguinte, apresentamos sucintamente o Colégio Tiradentes, de modo que os leitores tenham maior clareza sobre o perfil da instituição. A seguir, detalhamos a metodologia da pesquisa e, posteriormente, analisamos os dados produzidos. Por fim, tecemos algumas considerações acerca dos resultados obtidos nessa investigação.

COLÉGIO TIRADENTES – CTBM

A disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

(FOUCAULT, 2007, p.143)

O Centro de Ensino Médio Tiradentes foi criado através do Decreto nº 29.502/1980, então com a denominação de Escola Estadual de 2º Grau da Brigada Militar, passando a ter a denominação atual no ano de 2000. A Rede Estadual de Ensino Militar inclui sete estabelecimentos de ensino, localizados nas seguintes cidades: Porto Alegre, Passo Fundo, Santo Ângelo, São Gabriel, Pelotas, Santa Maria e Ijuí (COLÉGIO TIRADENTES, 2018a). O foco desta

pesquisa é o Colégio Tiradentes de Porto Alegre, mantido pela Secretaria de Segurança Pública/RS e administrado por oficiais superiores, auxiliados por um efetivo militar especialmente designado pelo Comando da Brigada Militar. A coordenação pedagógica e alguns professores pertencem aos quadros da Brigada Militar e outros à Secretaria de Educação.

O Ensino Médio ministrado pelo Colégio Tiradentes destina-se à comunidade em geral, porém, com a reserva de trinta das noventa vagas existentes a dependentes de policiais militares, pois um de seus objetivos é a garantia de oferta educacional de qualidade a esse público. Nessa escola, o ingresso se dá por meio de um disputado concurso². A primeira etapa da seleção para ingresso no Colégio Tiradentes é um exame intelectual, com questões de língua portuguesa e matemática. Os classificados nessa etapa passam por um exame de saúde e, posteriormente, por um teste físico, conforme critérios descritos no edital de seleção (COLÉGIO TIRADENTES, 2018d).

Os exames de saúde e testes físicos exigidos impedem o ingresso de alunos com deficiências, bem como aqueles com preparo físico considerado insuficiente (inclusive alunos considerados acima do peso ideal). No caso do Colégio Tiradentes, essas barreiras de entrada se encontram na Lei nº 12.349/2005, que instituiu o Ensino Médio da Brigada Militar como “forma preparatória para o ingresso na carreira de policial militar” (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2005), permitindo que sejam impostas restrições relativas às limitações físicas dos alunos.

Portanto, é possível afirmar que o Colégio Tiradentes não se configura como escola inclusiva, abrigando apenas alunos que mostram competências intelectuais e físicas avançadas. Frente a isso, o excelente desempenho que a escola tem em avaliações de larga escala, como o Enem, não pode ser creditado apenas às condições da escola em termos de infraestrutura bem acima da média e de uma rígida disciplina, pois seu corpo discente é composto por um conjunto de indivíduos muito homogêneo e com capacidade de alto desempenho.

A exclusão de alunos que não atendam aos padrões de exigência da instituição é parte daquilo que Foucault (2007) denominou de sistema disciplinar. Segundo este autor, a disciplina fixa os corpos no espaço e tende a segregar aqueles considerados anormais por não se enquadrarem nas exigências normativas. As escolas militares, bem como as militarizadas, são fortemente pautadas por uma organização disciplinar, ressoando as teorizações foucaultianas sobre o tema. Os alunos são controlados por um sistema que combina vigilância hierárquica, exames e sanções normalizadoras, os três instrumentos da disciplina, segundo o autor. Seus

2 Em geral, os concursos têm em torno de seis ou sete candidatos por vaga, sendo que para aqueles que não têm vínculos familiares com a Brigada Militar a dificuldade é maior.

corpos seguem uma rígida distribuição espacial, o tempo é finamente fracionado e intensamente utilizado e os regulamentos prescrevem microfisicamente os comportamentos aceitáveis e as penalidades para as infrações. Nas análises que desenvolveremos posteriormente, esses elementos ficarão bastante evidentes. Contudo, antes de passarmos às análises, é necessário um maior detalhamento da metodologia de pesquisa adotada.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisas sobre a escolha da escola pelas famílias vêm sendo desenvolvidas desde os anos 1980 (RESENDE; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). Em geral, essas pesquisas buscam compreender como os diferentes extratos sociais, em diferentes países e culturas, orientam seu processo decisório sobre a educação dos filhos. Gostaríamos de destacar, entretanto, que nesta pesquisa não buscamos detectar o perfil socioeconômico das famílias que procuram o Colégio Tiradentes, mas apenas o que os levou a essa escolha.

Conforme já mencionamos, esta pesquisa foi desenvolvida por meio de entrevistas, em uma primeira etapa, com os responsáveis por jovens que postulavam uma vaga nessa escola e, em uma segunda etapa, com responsáveis por jovens que já estudavam na instituição. A primeira etapa de produção de dados, desenvolvida em 22 de novembro de 2015, consistiu em entrevistas estruturadas com pais e mães enquanto aguardavam no pátio da escola por seus filhos e filhas, que realizavam naquele momento a prova de seleção para ingresso no 1º ano do Ensino Médio. Na ocasião, cerca de 600 jovens participavam do processo seletivo para o preenchimento de 90 vagas.

A escolha pelo formato de entrevista estruturada se deu em função da necessidade de entrevistar o maior número de pais e mães possível, tendo em vista que a segunda etapa seria realizada apenas com aqueles cujos filhos tivessem sido aprovados e que concordassem em participar da continuidade da pesquisa. Ao se abordar um potencial sujeito da pesquisa, era exposto o objetivo do trabalho, sendo necessário seu consentimento para a realização da entrevista. Com isso, ao final da prova, haviam sido realizadas 41 entrevistas. Aqueles que manifestaram interesse em participar da segunda etapa da pesquisa forneceram espontaneamente seus nomes e telefones para que pudessem ser encontrados posteriormente.

Um ano após esta primeira etapa, voltamos a contatar os pais e mães entrevistados anteriormente e que haviam aceitado participar da segunda etapa. Aqueles cujos filhos haviam sido aprovados e estavam cursando o Ensino Médio no Colégio Tiradentes foram convidados a realizarem uma segunda entrevista,

desta vez com formato semiestruturado, tendo em vista a necessidade de se explorar a relação dessas famílias com a disciplina imposta pelo Colégio. O primeiro contato para essa segunda etapa da pesquisa se deu por telefone, com o objetivo de agendar uma entrevista. Nesse contato, em 24 casos, os filhos não foram aprovados na seleção. Em dez casos, não foi possível obter retorno com o número informado. Nos sete casos de contato com responsáveis cujos filhos tinham sido aprovados, cinco mães se dispuseram a ser entrevistadas, um dos pais não quis participar e uma menina precisou sair do colégio porque engravidou, ficando fora do perfil selecionado para a pesquisa.

Novamente, foi solicitado o consentimento dos entrevistados, desta vez por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado após a exposição dos objetivos do trabalho e do modo como seria conduzida a entrevista. Houve somente um encontro com cada uma das cinco mães participantes. Das entrevistadas, três são mães de meninas e duas, de meninos. A seguir, analisamos os dados obtidos em cada uma das etapas da pesquisa.

MAPEANDO OS CANDIDATOS AO COLÉGIO TIRADENTES

Os dados produzidos na primeira etapa da pesquisa permitiram definir o perfil dos candidatos que buscam o Colégio Tiradentes. A maioria das questões desta primeira entrevista era objetiva. Houve um equilíbrio entre os gêneros daqueles que realizavam a prova, sendo 49% meninos e 51% meninas, e uma predominância de candidatos oriundos de escolas da rede pública de ensino, que perfaziam 63%, sendo os demais oriundos da rede privada. Em 46% dos casos, a decisão de estudar no Colégio Tiradentes foi do próprio estudante, segundo afirmaram os familiares entrevistados, e 40% vinham de famílias que tinham a presença de algum militar. Apenas 20% dos entrevistados declararam que os filhos poderiam ter algum problema de adaptação ao regime militar da escola, no caso de serem aprovados.

A entrevista estruturada era finalizada com uma questão aberta em que os pais deveriam apontar os motivos que levaram à escolha do Colégio Tiradentes. A análise das respostas permitiu mapear o que consta na Tabela 1.

**Tabela 1 - Motivos para a escolha do Colégio Tiradentes –
múltipla resposta**

Motivos da escolha	Frequência	%
Desempenho no vestibular	25	61
Disciplina	21	51
Pretende seguir a carreira Militar	5	12
Segurança dentro da Escola/companhia	4	10
Precariedade da Rede Pública	4	10
Valores cívicos	3	7
Bons colegas	1	2
Infraestrutura do Colégio	1	2

Fonte: Dados colhidos pelas autoras

Na Tabela 1, os dados totalizam um valor maior do que 100%, tendo em vista que na maioria das respostas foi possível identificar mais de um motivo para a escolha. Conforme os dados tabulados, o interesse pelo Colégio Tiradentes se deve, em primeiro lugar, ao forte desempenho da escola nos processos seletivos para o Ensino Superior. É importante sublinhar, como já o fizemos anteriormente, que esse bom desempenho não pode ser creditado somente às condições da escola, tendo em vista que o processo seletivo rigoroso cria uma barreira que permite a apenas alunos com potencial de alto desempenho frequentarem a escola. Se levarmos em conta que a valorização do desempenho nos processos seletivos está relacionada com a qualidade de ensino, é possível associar esse ponto às indicações sobre a precariedade da rede pública e com a boa infraestrutura do colégio.

Outro ponto amplamente destacado foi a disciplina da escola, que podemos conectar com outros que também estão na lista: segurança, boas companhias, valores cívicos e bons colegas. Nesse sentido, parece-nos que os pais veem a ordem fortemente disciplinar, que já não se manifesta de modo tão intenso em outras escolas, como uma salvação moral dos filhos. É importante notar que, apesar de a escola ter sido criada como preparação para ingresso na carreira militar, apenas 12% dos entrevistados manifestaram interesse nesse sentido.

Portanto, sintetizando os dados produzidos nesta etapa, é possível afirmar que as duas grandes motivações que levam a uma opção pelo Colégio Tiradentes é a qualidade de ensino, o que seria previsível para uma escola pública de alto desempenho em uma sociedade de alta competição por vagas no Ensino Superior, mas também a valorização da disciplina, questão que está no cerne das

motivações desta pesquisa. Esses achados corroboram as discussões de Guimarães e Lamos (2018), que apontam para uma aprovação de métodos conservadores articulada com o desejo de bom desempenho escolar como o que constitui o apoio à militarização das escolas.

As entrevistas realizadas nessa primeira etapa permitiram conhecer um pouco melhor o público do Colégio Tiradentes e suas motivações, contribuindo para construir o instrumento que foi utilizado na etapa posterior.

OS APROVADOS E SUA NOVA VIDA

Esta segunda etapa, realizada aproximadamente um ano após a primeira, permitiu conhecer como cinco mães avaliavam a experiência dos filhos neste primeiro ano no Colégio Tiradentes. A partir dos dados produzidos nas entrevistas, construímos três focos de análise, que são apresentados a seguir: ‘abandonando o mundo lá fora’, ‘disciplina para a vida’ e ‘desempenho no vestibular como passaporte para o futuro’. Cabe destacar que os focos de análise confirmam o que foi levantado na primeira etapa da pesquisa. Os dois primeiros focos estão relacionados à valorização da disciplina e o terceiro com a preocupação com os processos seletivos para o Ensino Superior.

ABANDONANDO O MUNDO LÁ FORA

As heterotopias sempre pressupõem um sistema de abrir e fechar que ao mesmo tempo as isola e as torna penetráveis. Em geral, não se entra nesses lugares à vontade. Ou a entrada é obrigatória, como no caso da caserna ou da prisão, ou então o indivíduo que tem que se submeter a rituais e purificações.

(FOUCAULT, 2003a, p.415)

A partir das entrevistas, foi possível perceber que, no decorrer deste primeiro ano, parece ter ocorrido uma separação desses jovens do mundo que está fora do Colégio. O que as mães relatam, por vezes com preocupação, ainda que disfarçadamente, é que seus filhos vão abandonando os amigos que não pertencem ao Colégio e deixam de se preocupar com celular, maquiagem, roupas³.

3 Optamos por transcrever os excertos das entrevistas sempre com recuo e em itálico por considerarmos que este recurso contribui para uma maior clareza.

Mãe 1: Tem alguns pais [referindo-se às reuniões de pais e mestres], que ficam falando [entre eles] que os filhos não têm tempo para mais nada. Achem a escola puxada, “coitadinho”. Mas eles não sabiam como era a metodologia da escola?

Pesquisadora: E seu filho, também tem pouco tempo para outras atividades, qual a sua opinião?

Mãe 1: Ele não tem mais tempo para ficar no WhatsApp, brincando no celular e coisas assim, como ficava antes. Agora está preocupado com os estudos. Eu acho que isso é bom!

O distanciamento do ‘mundo lá fora’ que o Colégio vai produzindo nos seus alunos marca a família e as relações que nela se estabelecem. O processo que o sistema altamente disciplinar, com cobranças rigorosas dos alunos, coloca em movimento faz pensar nesses sujeitos como ‘incluídos’ dentro do espaço do Colégio e ‘excluídos’, por assim dizer, do mundo que corre lá fora. Esta ‘exclusão’, mesmo que contingente, parece ocorrer com bastante força, moldando corpos e subjetividades.

Mãe 2: A exigência da escola acaba afastando eles da vida social. Isso no início foi um problema para ela, mas agora já está mais adaptada.

Pesquisadora: Ela não tem mais vida social?

Mãe 2: Tem, mas é menos que antes, quando saía mais com os colegas e ia ao cinema. Agora precisa estudar muito mais.

A convivência intensa do grupo entre si, que aparece como uma consequência do rigor disciplinar da escola, sinaliza que os alunos compartilham valores de conduta, morais e éticos de acordo com uma perspectiva interna ao grupo, promovendo a sua própria normalização. O Colégio retira os adolescentes da exterioridade, do convívio com aqueles que estão fora de seus muros, enquadrando-os em uma norma que lhe é própria e que se aloja nos corpos, acompanhando os alunos mesmo fora do ambiente escolar.

Mãe 3: O sistema educacional é excelente, é uma educação que não se vê “ali fora”.

Pesquisadora: O que, dessa educação, não se vê “ali fora”?

Mãe 3: A educação, o respeito, o coleguismo, responsabilidade. Eles aprendem a respeitar também o horário e a aceitar as regras. Se o horário é às 7h e 7h, não 7h e 1 minuto, como temos o hábito de fazer.

A família também é envolvida pela disciplina da escola, pois, para que as regras sejam respeitadas, os demais membros precisam compreender e aceitar o que é imposto pelo Colégio. E, pelo que pudemos perceber nas entrevistas, parece-

nos que, em geral, os pais aceitam essas regras sem maiores questionamentos, reconhecendo, eventualmente, a superioridade dos comportamentos preconizados pela instituição em relação a seus próprios, como assinala a mãe no excerto acima. As normas disciplinares enquadram os alunos e, também, suas famílias.

Mãe 4: Essa questão de horário foi o que mais “pegou” a todos nós aqui em casa. Porque a gente pensa, são só cinco minutos! Não, até nas reuniões de pais, horário é cumprido à risca. Aos poucos, nós fomos nos adaptando a isso. Eu aprendi a cumprir horário, e aprendi isso com ele.

A aliança entre família e escola foi discutida por Comenius já no século XVII. Para esse educador, passada a primeira infância, os pais deveriam confiar a educação de seus filhos à escola, que seria planejada por especialistas capazes de dar-lhes uma melhor formação (NARODOWSKI, 2006). Nesse sentido, parece-nos que o Colégio Tiradentes continua mobilizando essa aliança, ao impor às famílias seus valores e regras.

Mãe 2: A família teve que se adaptar à rotina dela, que precisa estar de volta no colégio para o turno da tarde. As aulas lá iniciam às 7h da manhã, então isso exigiu uma adaptação de horário. É preciso fazer o almoço dela, deixar tudo pronto para ela levar (marmita). Acabamos nos mudando para perto do colégio e isso facilitou um pouco essa questão dos horários dela.

A aliança da família com o Colégio fica evidenciada pela confiança necessária para submeter-se a uma disciplina tão rigorosa que chega a obrigar a uma mudança de endereço. É preciso uma forte crença de que este é o melhor caminho para a formação daqueles jovens. Muitos dos discursos acerca da escola contemporânea têm procurado mostrar o distanciamento dessa instituição dos modos de vida atuais. Há uma incessante busca por parte das escolas, e também dos indivíduos, de estratégias para lidar com a velocidade do mundo fora dos muros da instituição. E o que nos parece é que o Tiradentes está ainda mais desconectado com o que acontece fora de seus muros. Porém, dá-se ali um processo inverso, e o familiar que está ‘fora’ é que precisa se adaptar a quem está ‘dentro’ daqueles muros. O Colégio Tiradentes parece seguir com sua rigidez sem concessões a esse mundo líquido, mutável. Nesse sentido, o espaço do Colégio Tiradentes pode ser pensado como uma heterotopia foucaultiana, que, segundo o autor, são

Espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados, invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis (FOUCAULT, 2003a, p.415).

O Colégio Tiradentes, com seu desencaixe em relação à cultura atual, funcionaria como uma heterotopia que visa a resgatar valores e comportamentos que estão sendo deixados para trás nas sociedades contemporâneas. O ingresso nessa heterotopia, nesse lugar tão diferente dos outros lugares, exige uma transformação dos alunos, que é regrada pela própria escola. Eles passam por um período de adaptação de cerca de dois meses antes de serem definitivamente incorporados ao Colégio por meio de uma cerimônia em que devem mostrar que sabem conduzir-se adequadamente, fazendo continências e saudações e portando o uniforme de modo impecável. A pertença a esse lugar heterotópico exige esforços que visam a uma conversão de si que assegure sua integração aos valores e crenças da instituição. O caráter altamente ritualizado da incorporação à instituição é parte de um sistema disciplinar.

Portanto, no que foi possível observar ao longo das entrevistas, não só os alunos, mas a própria a família deve adaptar-se para que seja possível manter o filho ou a filha no Colégio Tiradentes. Deixar o ‘mundo lá fora’ e incorporar-se a essa heterotopia faz com que sejam necessários ajustes muitas vezes difíceis. Porém, a disciplina que é aprendida no Colégio Tiradentes, segundo as entrevistadas, será um bem que seus filhos levarão para a vida.

DISCIPLINA PARA A VIDA

Conforme Foucault (2007), no sistema disciplinar, o binômio “gratificação-sanção” se torna operante no processo de treinamento e correção, tendo a função de marcar os desvios e hierarquizar as qualidades, competências e aptidões (FOUCAULT, 2007). Este mecanismo se faz bastante presente no Colégio Tiradentes. Os alunos que se destacam por atingir os objetivos da instituição e por não incorrerem em falhas puníveis são condecorados com medalhas durante a formatura⁴ e podem até assumir o posto de comando da turma.

Para os que não atingem desempenho disciplinar ou escolar satisfatório, o regulamento do Colégio prevê uma série de sanções, chamadas de medidas disciplinares educativas, constantes do regulamento (COLÉGIO TIRADENTES, 2018c). As medidas disciplinares também são lidas durante a formatura. Portanto, no momento da formatura, os alunos que se destacam por se conduzirem segundo as normas da escola são premiados e aqueles que apresentaram desajustes têm suas punições publicizadas, constituindo-se aí um suplemento punitivo.

4 Formatura, na linguagem militar, significa a disposição ordenada dos corpos de uma tropa ou, no caso das escolas militares, dos alunos.

De acordo com as mães entrevistadas, a disciplina presente neste Colégio vai preparar melhor seu filho ou filha para a vida e para o mercado de trabalho. Lembramos que, por ocasião da primeira etapa da pesquisa, 80% dos pesquisados disseram que os filhos ou filhas não teriam problemas de adaptação. Entretanto, na segunda etapa da pesquisa, as cinco participantes referiram que os filhos ou filhas, e também as famílias, encontraram dificuldades.

Mãe 2: A exigência da escola a pegou de surpresa, porque na outra escola ela tirava notas boas e quase não estudava. Então, achava que sabia tudo, que estava muito bem. Quando iniciaram as aulas, ela viu que não conseguia acompanhar o ritmo de exigências do colégio.

Porém, essas dificuldades são, em geral, significadas pelas entrevistadas como algo que produz bons resultados. Nesse sentido, as mães veem o zelo com o próprio uniforme, bem como o comprometimento com a manutenção e limpeza da escola, aprendizagens que transformam seus filhos positivamente e os preparam para a vida.

Mãe 3: Ela tem que limpar o sapato, tem que se responsabilizar pelo uniforme, e são diferentes uniformes. Foi caro comprar todos eles, tem o dia do uniforme completo, dia do abrigo, o cabelo precisa estar arrumado, puxado para usar a boina. Tudo isso são responsabilidades que ela acabou assumindo e isso prepara para a vida dela depois.

Mãe 4: Fiquei feliz de vê-lo tomando conta de suas coisas, cuidando daquele uniforme, nem me deixa passar. Ele dá valor, tem respeito [pelo uniforme]. Cumpre o que é combinado. Creio que isso a gente acaba relaxando na educação e lá ele aprendeu. Acho que todo o jovem devia passar por essa escola. Vejo que em outras escolas tem vandalismo, está tudo sujo, quebrado. Lá não tem isso e eles ajudam na limpeza da sala e do pátio do colégio.

Mãe 5: Ela aprendeu muito nesse último ano. Amadureceu, ficou mais responsável. Ela tem que cuidar do próprio uniforme, passar todos os dias, arrumar cabelo. Enfim, obrigações com as quais ela não estava acostumada. Eles limpam a sala, ajudam a limpar o pátio, recolhendo as folhas, são responsáveis em manter a sala de aula e aquele espaço em ordem.

Outra mãe declara que a disciplina é necessária para a vida, que regras são importantes e que estas devem ser cumpridas.

Mãe 1: A disciplina é necessária para a vida e as regras devem ser cumpridas. A escola é como o mercado de trabalho, tem regras e horários que precisam ser cumpridos. Acredito que isso vai tornar ele um profissional mais capacitado para enfrentar as adversidades do mundo. Tenho incentivado ele a estudar fora do país. Acho que essa escola só irá contribuir para isso.

Percebemos, ao longo das entrevistas, uma defesa intensa do sistema disciplinar do Colégio. Parece-nos que essas mães querem livrar seus filhos da instabilidade de um mundo líquido (BAUMAN, 2014) com a solidez das normas disciplinares. Por meio da disciplina, esses jovens estariam tornando-se mais responsáveis, desenvolvendo habilidades importantes para a vida, inclusive para garantir o sucesso profissional. Para as entrevistadas, o duro sistema disciplinar potencializaria o “desempenho no vestibular”, sendo o preço a pagar para garantir o ingresso em uma universidade pública.

DESEMPENHO NO VESTIBULAR COMO PASSAPORTE PARA O FUTURO

Desde o início desta pesquisa, ficou claro para nós que o ingresso numa universidade pública é o principal motivo da busca pelo Colégio Tiradentes. Na primeira etapa, 61% dos familiares entrevistados responderam que a busca por uma vaga numa universidade pública, com ênfase na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), era a razão de o filho ou filha estar participando da seleção. A maioria desses jovens (63%) é oriunda da rede estadual de ensino, como mostramos na primeira etapa desta pesquisa. Tendo em vista o fraco desempenho das outras escolas dessa rede em processos seletivos, é compreensível a aspiração destas famílias. Na segunda etapa, das cinco mães entrevistadas, apenas uma referiu que o filho desejava estudar neste Colégio por pretender seguir a carreira militar.

Mãe 4: Ele era escoteiro, então ele que queria vir para esta escola, porque quer ser militar. Essa escolha é dele e quando vim conhecer o colégio eu me surpreendi com tudo o que vi. Ele fez a prova e rodou na primeira vez e depois fez novamente. Nós apoiamos a decisão dele.

As demais mães apresentaram o ENEM e/ou vestibular, como motivo principal da procura pelo Colégio Tiradentes. Desse modo, os benefícios da disciplina e do abandono de atividades e relações fora da escola ficam subsumidos a esse grande objetivo de garantir o ingresso em uma universidade. Embora as falas tenham se concentrado mais na palavra vestibular como forma de acesso à universidade, elas percebem que um bom desempenho no ENEM também pode garantir acesso a instituições públicas de reconhecida qualidade, além de aumentar a probabilidade de acesso a instituições privadas pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni). Em suma, as mães entendem que o Colégio Tiradentes é uma garantia de bom desempenho nesses processos seletivos de acesso ao ensino superior, seja ENEM, seja um concurso vestibular.

Mãe 5: Queremos uma boa preparação para ela, para prestar o vestibular. Neste Colégio, eles ensinam com base nas provas de vestibular. Há toda uma preparação para isso. O processo [de seleção] é rigoroso e quem está lá, é porque quer estar lá.

Mãe 3: O Colégio Tiradentes tem ótimo desempenho no vestibular e no Enem. Sempre achei que esta fosse a melhor escola e depois dos resultados de vestibular desse ano eu não tenho mais nenhuma dúvida.

Mãe 1: O Colégio tem bom desempenho no vestibular, as provas do colégio já são no mesmo formato do vestibular, o que prepara o aluno para isso e eu quero que ele vá se especializar fora do País, por isso buscamos a aprovação na UFRGS.

Tendo em vista o rigoroso processo seletivo por que passam os alunos do Colégio Tiradentes, acreditamos que eles possam ser tomados como aqueles que Bauman (2005) chama de válidos, ou seja, indivíduos com capacidade de encarnarem de forma modelar as virtudes do mundo atual, adaptando-se plenamente às regras sociais, em contraposição aos falhos, que não conseguem integrar-se adequadamente à ordem vigente. Esses alunos, mesmo oriundos, em sua maioria, de escolas estaduais que apresentam sérias deficiências, conseguiram superar essa limitação e obter uma vaga em uma acirrada disputa. Soma-se a essa vitória sua capacidade de adaptação às rígidas normas da escola, ficando evidenciado que elas podem ser consideradas válidas de acordo com a normatividade vigente. Porém, em alguns casos, os alunos, mesmo superando as dificuldades do processo seletivo, precisam passar por um processo de conversão que consolide sua validade, conforme demonstra o excerto abaixo.

Mãe 2: A busca foi pelo desempenho no vestibular. Ela provavelmente vai rodar nesse primeiro ano. Mas não faz mal, muitos iniciam no Tiradentes depois de já ter feito o primeiro ano em boas escolas de Porto Alegre. Ela já está lá dentro. Mesmo que rode, ano que vem será mais fácil. Ela é jovem, tem somente 15 anos. Então tem tempo para seguir em frente, e também ela vai ficar mais bem preparada para o vestibular da UFRGS, que é o objetivo.

Portanto, a aprovação no processo seletivo para ingresso no Colégio é apenas uma etapa inicial de um processo amplo de validação dos alunos. Ou seja, de conformação dos alunos a determinadas normas. A ideia de qualidade educacional no país, principalmente entre pais e alunos, está estreitamente ligada hoje ao desempenho em avaliações externas, em especial, ao desempenho em avaliações que constituem parte de processos seletivos para ingresso no ensino superior, tendo em vista a acirrada concorrência que se estabelece para a obtenção de vagas nas universidades e cursos mais disputados. Para muitas famílias, o indicador mais importante, senão o único, para a escolha da escola de Ensino Médio dos filhos é o desempenho em processos seletivos para o Ensino Superior.

Nesse sentido, para essas famílias seria importante que a escola fosse capaz de proporcionar tanto um ensino de qualidade, quanto de disciplinar os alunos e mantê-los longe do mundo lá fora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da pesquisa, o que nos moveu foi a curiosidade sobre o papel desempenhado no mundo contemporâneo pelas escolas militares, fortemente disciplinares. Nossa atenção para o tema foi atraída pela crescente militarização de escolas públicas no país. Parecia-nos que se estava buscando soluções para problemas atuais no sistema disciplinar, que, segundo Foucault (2003b), caracterizou a Modernidade, mas estaria perdendo força no mundo contemporâneo.

Os resultados da primeira etapa da pesquisa já deixavam evidente a crença dos pais e das mães de que uma escola com mais disciplina poderia preparar melhor seus filhos e filhas para o vestibular, ou seja, que a preparação para enfrentar os processos seletivos não seria apenas fruto de um bom ensino dos conteúdos, mas também da orientação curricular fortemente disciplinar, que enfatiza a produção de sujeitos com um *ethos* orientado pelo senso de ordem e de dever.

Em relação à segunda etapa, foi possível perceber que a organização disciplinar transborda do ambiente escolar e se estende para o âmbito familiar. A disciplina cobra um preço que família e alunos pagam para maximizar a chance de ingresso numa universidade pública de qualidade, conforme foi possível observar durante a segunda fase da pesquisa. Não apenas pagam como o consideram justo por crerem que a disciplina é necessária para o sucesso não apenas nesse empreendimento, mas na vida de modo mais amplo. De acordo com as mães entrevistadas na segunda etapa da pesquisa, a disciplina que se faz presente no Colégio Tiradentes será um aprendizado para a vida. Além disso, a necessidade que as mães relataram de haver uma adaptação das famílias para que os filhos pudessem seguir as normas da escola sinalizam o desencaixe dessas normas com o funcionamento da sociedade atual.

Como em todos os sistemas disciplinares, no Colégio Tiradentes funciona um pequeno mecanismo penal (FOUCAULT, 2007), distribuindo sanções e prêmios que visam a normalizar os indivíduos. A disciplina se inscreve na superfície dos corpos. Nesse sentido, vale trazer a fala do comandante por ocasião da reunião inicial: “é bonito de ver aquele jovem que chega aqui civil e, dentro de alguns meses, percebe-se a mudança no corpo, na postura deles”. A forte disciplina que rege os alunos do Tiradentes acaba por distanciá-los do mundo

que está fora dos muros do Colégio, conforme relatam as mães entrevistadas. Os modos de vida dos jovens na contemporaneidade não parecem encontrar espaço na vida dos alunos desse Colégio, onde funcionam rígidas normas disciplinares.

Quando as mães entrevistadas se referem ao *mundo lá fora*, elas se referem a um mundo que se move. Lembrando o que escreve Bauman (2014, p. 77), “alguns dos habitantes do mundo estão em movimento; para os demais, é o mundo que se recusa a ficar parado”. Parece haver nas falas das entrevistadas uma busca por uma ordem que foi perdida, uma crença de que a disciplina vai preparar melhor os filhos e filhas para o mundo e para o mercado de trabalho. Uma das mães justifica a escolha pelo Tiradentes “pela disciplina, pelo respeito e porque o mundo de hoje está perdido”.

De acordo com Bujes (2012, p. 159), “a escola tem sido percebida como em descompasso com a sociedade que lhe corresponde. Ela não estaria mais dando conta de promover em seus alunos as condutas necessárias para que a sociedade atinja seus objetivos e concretize seus projetos”. E esse desencaixe estaria, segundo a autora, fortemente ligado a uma herança disciplinar que ainda está presente nas instituições. Segundo Saraiva (2014), a escola contemporânea é chamada a transformar-se para continuar cumprindo uma função que já vem desde a Modernidade: produzir trabalhadores adaptados ao sistema produtivo e às formas de trabalho de seu tempo. A passagem de um sistema fabril calcado em um trabalho disciplinar para uma produção organizada por um trabalho flexível e imaterial exige outros tipos de subjetividade que a disciplina já não seria capaz de produzir.

Nesse sentido, a forte organização disciplinar do Colégio Tiradentes a tornaria ainda mais desencaixada do que as outras escolas? Ela não seria diferente apenas do *mundo lá fora*, mas também de outras escolas estaduais do RS, onde há greve, pichação, desordem, insegurança e uma baixíssima colocação no *ranking* do ENEM, na opinião das mães. Entretanto, se a expectativa da sociedade, como escreve Bujes (2012), é uma boa colocação no *ranking* final [vestibular], se esta é a ‘caixa’, estaria o Colégio Tiradentes encaixado? Ou será que, apesar de sua excelência nas avaliações, ele estaria desencaixado por promover modos de vida particulares que promovem uma socialização fechada sobre o grupo de alunos?

Aqui, é possível perceber um dos dilemas educacionais contemporâneos. A escola, inserida numa sociedade em que a disciplina tem cada vez menor destaque (FOUCAULT, 2003b), é conclamada continuamente a buscar formas de organização menos disciplinares, tanto em relação à disciplina-corpo, quanto em relação à disciplina-saber. Os projetos de aprendizagem, por exemplo, rompem com os princípios da fixação dos corpos, do corte da comunicação, da coletivização do uso do tempo, das fortes hierarquias características da disciplina-

corpo e são fundamentados na ideia de interdisciplinaridade (SARAIVA, 2014). Essas novas formas de organização escolar estariam mais alinhadas com a forma com que os alunos aprendem e com as necessidades da sociedade atual, segundo o que vem sendo defendido por diversos autores.

Contudo, também é possível perceber que escolas fortemente disciplinares têm desempenhos destacados nas avaliações de larga escala. No cenário nacional, os colégios militares apresentam uma história de alto desempenho de alunos em concursos vestibulares e no ENEM, destacando-se entre as escolas públicas e fazendo frente a muitas escolas privadas. Um dos pontos de defesa da militarização das escolas em diversos Estados brasileiros é justamente a melhora de desempenho dos alunos, além da promoção de um ambiente mais ordeiro e seguro. Portanto, ao mesmo tempo em que se dissemina uma discursividade amplamente aceita acerca da necessidade de suavizar a disciplina na organização curricular para atender às novas geometrias do mundo, existe uma crescente pressão pelo desempenho em processos seletivos para o Ensino Superior que parece ser favorecido por um currículo fortemente disciplinar.

Desse modo, como já sinalizaram outras pesquisas, acreditamos que haja aprovação de instituições como o Colégio Tiradentes no contexto nacional, apesar de um desencaixe dos mecanismos disciplinares em relação aos modos de vida contemporâneos. A aprovação das mães entrevistadas à dura disciplina da escola, que isola os filhos do *mundo lá fora*, parece sinalizar que a solidez dos valores institucionais seja um alívio às angústias de como educar um filho em um mundo crescentemente líquido (BAUMAN, 2014).

Todavia, o mundo aqui fora requer sujeitos criativos, capazes de tomar decisões, de aprender autonomamente, de se mover num mundo fluido e cambiante. Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), na sociedade neoliberal “o cronômetro foi substituído por indicadores e a visibilidade se deslocou do corpo para o cumprimento de metas”. Segundo esses autores, o trabalho imaterial modificou as atividades da cadeia produtiva e onde antes precisávamos de corpos dóceis, hoje temos a ênfase nos cérebros flexíveis e articulados. Além disso, o mundo contemporâneo é atravessado pela diversidade, exigindo capacidade de convívio com uma multidão de singularidades, o que parece ser o oposto do que ocorre no Colégio Tiradentes.

E talvez seja justamente este o desafio dos egressos desta escola: colocar-se de volta no mundo aqui fora. Se a busca pelo vestibular é o que os move hoje, este é apenas um dos tantos desafios que irão enfrentar. Resta-nos questionar se a rigidez disciplinar é capaz de produzir um sujeito integrado nesse mundo cada vez menos disciplinar, mais líquido e em permanente transformação. E também o quanto de sofrimento eventualmente está sendo causado a esses alunos que

deixaram o mundo lá fora e vivem em um outro mundo particular. Porém, estas são questões que fogem ao escopo desta investigação e que necessitam novos investimentos para serem respondidas.

REFERÊNCIAS

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **“Militarização” das escolas públicas – solução?** Publicado em 03 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>>. Acesso em 03 jan. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.

BERTONI, Estevão. Cresce no Brasil o número de Escolas básicas públicas geridas pela PM. **Folha de São Paulo**, 10/08/2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>>. Acesso em 08 jul. 2019.

BRASIL, **Presidência da República**. Decreto Nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em 08 jul. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In: SARAIVA, Karla e MARCELLO, Fabiana A. (org). **Estudos Culturais e Educação: Desafios atuais**. Canoas: ULBRA, 2012, p 157-171.

COLÉGIO TIRADENTES. **Institucional**. Disponível em: <<https://www.ctbmpa.com/institucional>>. Acesso 03 jan. 2018a.

COLÉGIO TIRADENTES. **Regulamento para o uso dos uniformes**. Disponível em: <<http://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/regulamento-de-uniformes>>. Acesso 03 jan. 2018b.

COLÉGIO TIRADENTES. **Cerimônia de Troca de Boínas**. Postado em 26/04/2016. Disponível em: <<http://colegiotiradentes.g12.br/formatura-de-boinas-2016>>. Acesso 03 jan. 2018.

COLÉGIO TIRADENTES. **Regulamento disciplinar**. Disponível em: <<http://colegiotiradentes.g12.br/institucional/legislacao/regulamento-disciplinar/>>. Acesso 03 jan. 2018c.

COLÉGIO TIRADENTES. **Normatização do Processo Seletivo**. Disponível em: <<http://colegiotiradentes.g12.br/processo-seletivo-de-admissao-e-classificacao-para-ingresso-no-colegio-tiradentes-da-Brigada-Militar>>. Acesso 03 jan. 2018d.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, **Assembleia Legislativa**. Lei Nº 12.349, de 26 de outubro de 2005. Disponível em <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.349.pdf>>. Acesso em 08 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III** - Estética: Literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. p. 411- 422.

FOUCAULT, Michel. A sociedade disciplinar em crise. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV** – Estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. p. 267-269.

GUIMARÃES, Paula; LAMOS, Rodrigo. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: A nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v.20, n.43, p. 66-80, jan./abr. 2018.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Autêntica: Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RESENDE, Tânia; NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, vol. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. **Pro-posições**, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014.

TENTARDINI, Cleber Dione. Militarização da educação pública se expande no RS. **Jornal Extra Classe**. Sinpro/RS. 2015. Disponível em: <http://www.extraclasses.org.br/edicoes/2010/04/Militarizacao-da-educacao-publica-se-expande-no-rs/> Acesso em: nov./2015.

MARGRID BURLIGA SAUER é mestre em Educação (ULBRA) e graduada em Ciências Sociais (Unisinos). Atualmente é diretora de pesquisa do Amostra Instituto de Pesquisa.

E-mail: margridsauer@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5548-8523>

KARLA SARAIVA é Doutora em Educação (ULBRA), atualmente é professora do Curso de Pedagogia e do PPG em Educação da ULBRA.

E-mail: profa.karla.saraiva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-0619>

Recebido em agosto de 2019

Aprovado em setembro de 2019

Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí

Military school for whom? the process of militarization of schools in the state education network of Piauí
¿Escuela militar para quién? el proceso de militarización de las escuelas en la red estatal de enseñanza de Piauí

MARINA GLEIKA FELIPE SOARES
SAMARA DE OLIVEIRA SILVA
LUCINE RODRIGUES VASCONCELOS BORGES DE ALMEIDA
LUCINEIDE MARIA DOS SANTOS SOARES
ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Resumo: Esse artigo tem por objetivos expor o debate estabelecido no Estado do Piauí sobre a proposta de militarização do ensino; apresentar a experiência da escola militarizada Centro de Educação em Tempo Integral Dirceu Mendes Arcoverde e problematizar o Projeto de Lei em tramitação da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí (ALEPI) que propõe a expansão da militarização das escolas na rede estadual de educação. A pesquisa consistiu em estudo documental e observação participante. As referências centrais foram Freitas (2005), Ricci (2019), Benevides e Soares (2019), as quais contribuíram para a compreensão dos elementos implicados na inserção da militarização do ensino na rede estadual de educação do Piauí. Os resultados informam a resistência dos movimentos sociais às propostas militarização das escolas; a existência de uma escola militarizada no Estado e o avanço de propostas de militarização no Piauí, com o aval da Secretaria de Educação, a qual assegura tratamento diferenciado a essa proposta, em detrimento das demais escolas da rede estadual de educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Militarização das Escolas. Gestão da Educação.

Abstract: This article aims to expose the debate established in the state of Piauí on the proposal of militarization of teaching; to present the experience of the militarized school full time Education center Dirceu Mendes Arcoverde; and problematize the bill in the processing of the Legislative Assembly of the State of Piauí (ALEPI) that proposes the expansion of the militarization of schools in State Education Network. The research consisted of documentary study and participant observation. The central references were Freitas (2005), Ricci (2019), Benevides and Soares (2019), which contributed to the understanding

of the elements involved in the insertion of the militarization of teaching in the state education network of Piauí. The results inform the resistance of social movements to the militarization proposals of schools; the existence of a militarized school in the State and the advancement of militarisation proposals in Piauí, with the endorsement of the Secretariat of Education, which ensures differentiated treatment to this proposal, to the detriment of the other schools of the state Education network.

Keywords: Basic education, the militarization of schools, management of education.

Resumen: Este artículo tiene por objetivos exponer el debate establecido en el Estado de Piauí sobre la propuesta de militarización de la enseñanza; presentar la experiencia de la escuela militarizada *Centro de Educação em Tempo Integral Dirceu Mendes Arcoverde* y problematizar el Proyecto de Ley en trámite de la Asamblea Legislativa del Estado de Piauí (ALEPI) que propone la expansión de la militarización de las escuelas en la red estatal de educación. La investigación consistió en estudio documental y observación participante. Las referencias centrales fueron Freitas (2005), Ricci (2019), Benevides y Soares (2019), las cuales contribuyeron para la comprensión de los elementos implicados en la inserción de la militarización de la enseñanza en la red estatal de educación de Piauí. Los resultados informan la resistencia de los movimientos sociales a las propuestas de militarización de las escuelas; la existencia de una escuela militarizada en el Estado y el avance de propuestas de militarización en Piauí, con la garantía de la Secretaría de Educación, la cual asegura tratamiento diferenciado a esa propuesta, en detrimento de las demás escuelas de la red estatal de educación.

Palabras-clave: Educación Básica. Militarización de las Escuelas. Gestión de la Educación..

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sido campo de interesse do mercado educacional desde a década de 1990, especificamente no contexto em que as empresas e corporações educacionais se lançaram na captura de recursos públicos das redes educacionais em todo o país. Essas empresas oferecem serviços nas áreas de gestão, avaliação e atividades fins do processo educativo, por meio de assessorias técnicas, cursos de formação e venda de materiais didáticos com conteúdo educacional, que contemplam uma perspectiva mercadológica, embora comercializados com a promessa da garantia de qualidade na oferta dos chamados serviços educacionais.

Em nova empreitada privatista para captura de recursos públicos da educação, o setor passa a ser palco de disputa quanto ao tipo de formação a ser oferecido aos estudantes. Nesse contexto, reafirmando o caráter de aparelho ideológico do Estado, vêm ocorrendo processos nos quais perspectivas

militarizantes ou evangélicas passam a ocupar espaços nas redes públicas de ensino, oferecendo ‘serviços’ na área da educação, esporte e ‘formação cívica’, contrariando os princípios educacionais da legislação brasileira.

Para Ricci (2018, s/p.), “entre as iniciativas de captura das redes públicas de ensino, a mais esdrúxula foi a entrega de sua gestão às corporações militares”, como ocorreu em estados como Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe e Piauí. Os governos desses estados, sob gestão de diferentes matizes político-partidárias, convergem na adoção da militarização da gestão das escolas públicas. Os motivos alegados são, invariavelmente, fincados em relatos de violência no interior do ambiente escolar.

Desse modo, a crescente violência no ambiente escolar contra professores, alunos e servidores e os casos de tráfico de drogas têm levado à propagação da proposta de militarização das escolas como proposição salvacionista, tida como resposta mais eficiente ao combate da criminalidade intra e extraescolar.

Dessa forma, nos termos de Freitas (2005, p. 912), “os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas e por diversas concepções educativas” que, muitas vezes, rompem com “direitos arduamente conquistados nas lutas sociais, entre eles o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado por meio dos processos escolares”, rompimento que se expressa, também, em processos de militarização do ensino.

Diferentemente da proposta de ‘Colégios Militares’, que direcionam a formação de seus alunos para o preenchimento das fileiras das instituições militares (marinha, exército e aeronáutica), em todo o território brasileiro, as ‘Escolas Militarizadas’, embora possuam algumas similaridades, pelo fato de a estrutura ser militarizada/hierarquizada, não possuem como finalidade a formação de quadros para as carreiras militares.

Portanto, a ‘Escola Militarizada’ assume como característica a inserção das instituições de segurança do Estado brasileiro na gestão das escolas públicas, com a transferência da gestão administração para órgãos de Segurança Pública, mediante parceria com Secretarias Estaduais de Educação.

Esse novo “modelo” de gestão tem, entre os principais desdobramentos, a supressão da gestão democrática; a padronização do ensino; a intensificação da precarização do trabalho docente; a instituição de processos de terceirização; a realização de parcerias entre as escolas e outras instituições; a desigualdade nas condições de oferta entre escolas da mesma rede e a inserção das forças militares nas escolas públicas.

A inserção da perspectiva militar no ambiente escolar fere princípios constitucionais como o direito à educação, a gestão democrática e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, situação que vem correndo no Estado do Piauí mediante a entrega da gestão de escola estadual de Ensino Médio para a corporação militar. A proposta de militarização das escolas restringe o acesso mediante a inserção de teste seletivo e impõe o controle das atividades de gestão escolar e pedagógica em favor de uma lógica militarizada. No Piauí, está em tramitação um Projeto de Lei que transfere para a estrutura da Política Militar um conjunto de escolas da Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI) para a Polícia Militar do Piauí (PM/PI), que passará a assumir a gestão de escolas da rede estadual, tendo a SEDUC-PI com mantenedora.

Em que pese a gravidade da proposta, o tema militarização do ensino ainda não tem sido enfrentado nos estudos sobre política educacional no Estado do Piauí, não obstante a importância de investigações sobre o impacto dessa proposta de gestão na dinâmica de funcionamento do trabalho escolar, em suas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, principalmente porque a militarização não se coaduna com os preceitos da CF/88 (BRASIL, 1988) que tem, entre seus princípios basilares, a gestão democrática da escola pública e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, condição para assegurar o direito humano à educação.

Este artigo representa os resultados de um estudo preliminar acerca da política de militarização de escolas no Piauí, tendo por objetivos expor o debate estabelecido no Estado sobre a proposta de militarização do ensino; apresentar a experiência da escola militarizada ‘Centro de Educação em Tempo Integral Dirceu Mendes Arcoverde’, abordando aspectos como gestão, acesso e permanência dos alunos, condições de oferta e avaliação externa; e problematizar o Projeto de Lei em tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Piauí - ALEPI (PIAUI, 2019), que propõe a expansão da militarização das escolas na rede estadual de educação.

Os subsídios para a discussão e compreensão crítica desse processo no Estado do Piauí têm como base a análise documental da legislação, do Projeto de Lei nº 51/2019 (*idem*), de matérias jornalísticas e da Recomendação do Ministério Público do Piauí sobre a lotação de militares nas escolas (PIAUI, 2016). Ademais, a observação participante das autoras nos momentos de tensionamento dessa

política, mediante participação no Fórum em Defesa da Educação Pública, com o objetivo de barrar o processo de militarização das escolas no Estado do Piauí, constitui material do presente artigo.¹

O recorte temporal abrange os anos de 2015 a 2019, englobando, portanto, os anos mais recentes das políticas educacionais do Estado do Piauí, sob a gestão governador José Wellington Barroso de Araújo Dias, do Partido dos Trabalhadores.

O estudo dialogou com autores como Freitas (2005), Ricci (2018), Benevides e Soares (2018), os quais contribuíram para a compreensão dos elementos implicados na inserção da militarização do ensino da rede estadual de educação do Piauí.

Este artigo está dividido em três seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira discorre sobre a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC-PI) de instituição de processo de militarização das escolas e sobre a luta dos movimentos sociais contra esse processo. A segunda caracteriza a única escola militarizada do Estado do Piauí, o Centro de Educação em Tempo Integral “Dirceu Mendes Arcoverde”. A terceira seção se debruça sobre o Projeto de Lei nº 51, de 26 de março de 2019 (PIAUÍ, 2019), que tramita na Assembleia Legislativa do Estado do Piauí (ALEPI), dispondo sobre a proposta de militarização das escolas.

O PROCESSO HISTÓRICO DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA REDE ESTADUAL DO PIAUÍ

A gestão da Secretaria de Educação do Estado do Piauí adquire contornos específicos quando, no ano de 2015, é assumida por uma Bacharela em Direito e Administração, a esposa do governador e atual Deputada Federal Rejane Dias, do Partido dos Trabalhadores.

Sob a justificativa da necessidade de combater o avanço da violência na sociedade, com seus reflexos na educação, a SEDUC-PI lança um projeto, em 2015, de militarização de escolas no Estado do Piauí. Esse Projeto foi elaborado após visitas da Secretária a alguns Estados e capitais do Brasil, tendo como referência as experiências de escolas militares ou militarizadas do Ceará, de Manaus e do Paraná. A proposta inicial era de parcerias com a Polícia Militar, o Corpo de Bombeiros e o Exército, conforme exposto pela SEDUC/PI nos

1 As autoras do artigo participaram do Fórum em Defesa da Educação Pública representando do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE).

meios de comunicação. Como projeto piloto, foi inaugurada, em 11 de agosto de 2015, a primeira escola militarizada do Estado, o “Colégio Militar Dirceu Mendes Arcoverde”, mais conhecido como Colégio da PM/PI, localizado no Bairro Morada do Sol, em Teresina-PI. Em que pese a adoção do nome Colégio Militar, gravado na fachada da Escola, a mesma não se caracteriza como militar nos termos definidos neste artigo, porque não tem por objetivo formar quadros para a Marinha, Exército ou Aeronáutica.

Na inauguração estavam presentes o Governador do Estado, a Secretária de Educação, o presidente da ALEPI, vários deputados estaduais, as principais mídias do Estado, em que todos ressaltaram a importância da proposta para o futuro da juventude, enfatizando a disciplina adotada, a segurança, a prevenção da violência e do uso das drogas, dentre outras questões.

No início de 2016, dando prosseguimento ao projeto, estava prevista a militarização de mais duas escolas, as quais foram selecionados por serem na periferia e com altos índices de violência².

Paralela a esse processo, houve a intensificação do investimento financeiro para a criação dos projetos de “Pelotão Mirim”, em bairros periféricos da cidade de Teresina, capital do Piauí, e no interior do Estado, atividade coordenada pela polícia militar, corpo de bombeiros e igrejas evangélicas, por meio de parceria entre Política Militar, SEDUC/PI e Secretaria de Assistência Social (SASC).

A intenção da SEDUC-PI era a militarização de 14 escolas, em 2016, sendo uma em cada região da capital e nas maiores cidades do Estado. A proposta de militarização levou os movimentos a se contraporem ao Projeto que, na opinião dos mesmos, objetivava interiorizar e intensificar um modelo de educação para as populações pobres e periféricas que negava o próprio direito à educação.

Entidades como o Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o SINTE, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Confederação dos Trabalhadores no Brasil (CTB), a comunidade científica, estudantes, vários movimentos sociais e educacionais reuniram-se para combater a expansão dessa política que estava sendo amplamente defendida pela SEDUC/PI. Dessa organização, surge o Fórum em Defesa da Educação Pública, agregando um conjunto de entidades na luta por políticas públicas educacionais voltadas aos reais anseios democráticos, efetivando debates, audiências públicas, panfletagens pelos meios digitais e articulação com entidades nacionais, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a CNTE, a CUT, o Fórum Nacional da Educação (FNE), dentre outras.

2 Escola Estadual “José Pereira da Silva”, localizada na Santa Maria da Codipi, no Bairro Parque Brasil II, e a Escola Estadual “Martins Napoleão”, localizada no Bairro Promorar.

A partir da referida ação foi realizada denúncia junto ao Ministério Público (MP/PI) sobre a proposta de militarização, o que implicava policiais militares exercerem funções de natureza civil, como diretor, coordenador ou supervisor escolar. A Procuradoria do MP/PI argumentou que se tratavam de servidores (militares ativos) em desvio de função, o que fere o artigo 75, XII, da Lei nº 3.808 de 16 de julho de 1981 (PIAUÍ, 1981). O processo resultou na Notificação de Recomendação nº 06, de fevereiro de 2016 (PIAUÍ, 2016), do MP/PI, recomendando a suspensão de implantação de quaisquer escolas militarizadas no âmbito da SEDUC-PI, bem como o fornecimento da relação de todos os Policiais Militares à disposição daquela Secretaria, especificando cargo, função, lotação e data da posse.

De acordo com a referida Notificação do MP/PI, os militares ativos, em exercício no âmbito da SEDUC-PI em Escola Militarizada, encontravam-se sem ato de posse do governador para a sua lotação, exercendo função civil em desacordo com o que determina a Lei nº 3.808, de 16/07/1981 - Estatuto dos PM/PI (PIAUÍ, 1981). Esta Lei estabelece que esses afastamentos na função civil só poderiam estender-se por um período máximo de dois anos, sob pena de os policiais militares ativos serem agregados, ou seja, irem para a reserva. Com isso, a promotoria estadual recomendou à SEDUC/PI, “a suspensão imediata da implantação de quaisquer ‘escolas militares’ geridas pela Secretaria Estadual de Educação, sem o cumprimento dos dispositivos legais supracitados” (PIAUÍ, 2016).

A aguerrida militância das entidades do Fórum em Defesa da Educação Pública, acrescida da intervenção do MP/PI, contribuiu para que os Policiais Militares fossem desestimulados e o governo estadual recuasse do projeto de expansão de militarização de escolas da rede estadual, permanecendo apenas uma escola militarizada, denominado de “Colégio Militar” Dirceu Mendes Arcoverde, como passamos a tratar.

A ESCOLA MILITARIZADA “COLÉGIO MILITAR” DIRCEU MENDES ARCOVERDE

A Escola Estadual “Governador Dirceu Mendes Arcoverde”, fundada em março de 1978 está localizada em um bairro de classe média de Teresina-PI, cujo rendimento mensal dos domicílios particulares permanentes é bem acima dos demais bairros da cidade (TERESINA, 2018).

A escola, desde sua inauguração, tem a direção sob a responsabilidade da polícia militar, embora não tenha assumido característica de escola militarizada até a SEDUC-PI encampar a proposta de militarização.

Em 2015, sob a direção de duas Oficiais da Polícia Militar em articulação com a SEDUC-PI, definiu-se pela militarização da escola com o objetivo de prestar serviço educacional e social a toda a comunidade, no entanto, com custeio e manutenção pela SEDUC-PI. Para isto, as gestoras elaboraram um Projeto inspirado na experiência de escolas militares desenvolvidas em outras Unidades da Federação com apoio irrestrito da SEDUC-PI, vislumbrando uma educação com disciplina para proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, autorrealização e o preparo para o exercício consciente da cidadania. Nessa perspectiva a Escola passou a ter como lema: Educar é Disciplinar para a Vida.

A escola funciona, desde 2009, com o Ensino Médio em Tempo Integral, adotando a seguinte nomenclatura “Escola Estadual de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde – Colégio da Polícia Militar do Piauí”, passando a ser subordinada ao Comando Geral da PM-PI, junto à Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa, com o apoio técnico, pedagógico e financeiro da SEDUC-PI, sua mantenedora.

A Escola atende os estudantes de ambos os sexos, na faixa etária dos 15 aos 18 anos. O ingresso ocorre no 1º ano do Ensino Médio, conforme normas fixadas em Edital, sendo necessário a idade máxima de 15 anos na data da matrícula e a aprovação do estudante em teste seletivo, das vagas ofertadas: 10% são destinadas à alunos vindos de escolas particulares, 60% para escolas públicas e 30% são reservadas para dependentes de militares, conforme *site* da SEDUC-PI³. O processo seletivo e a reserva de 10% das vagas à alunos vindos de escolas particulares e 30% das vagas para filhos de militares viola o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola segundo inciso I do art. 206, CF/88 (BRASIL,1988). Ademais, a referida igualdade de condições é violada quando a SEDUC-PI prioriza certas unidades escolares em detrimento de outras, como ocorre na escola militarizada, pois a Secretaria faz dispêndios em fardamento e investimento diferenciado na estrutura e demais insumos exigidos no fazer educacional.

As condições privilegiadas de execução do trabalho e a seleção dos alunos leva ao questionamento quanto ao objetivo de diminuição da violência e de melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tão propagandeados pela SEDUC-PI e a PM-PI. Ora, se já foram selecionados os estudantes através de teste para estarem nessa escola, que indisciplina essa escola

3 Disponível em: <<https://www.seduc.pi.gov.br/noticia/Colegio-Militar-marca-solenidade-para-entrega-de-fardamento/5686/>> Acesso em: 02 jun. 2019.

visa a combater? Pois, ao determinar o corte etário e a reserva de vagas por meio de processo seletivo altamente concorrido (1.500 inscritos para 175 vagas no último edital), pressupõe-se que esses discentes já serão diferenciados dos demais.

Destaca-se que os professores das escolas de tempo integral do Estado submetem-se a um seletivo e recebem uma gratificação também estendida aos demais trabalhadores da escola, formando um quadro docente também diferenciado.

O IDEB, como política de avaliação, ao adotar indicadores restritos (taxa de aprovação e nota em avaliações em larga escala), não leva em consideração fatores determinantes do aprendizado. No entanto, sendo um índice propagandeado pelo Governo como parâmetro de qualidade, apresentamos o Quadro 1, que demonstra o IDEB das 17 escolas públicas de ensino médio melhor classificadas do Piauí, em ordem decrescente:

Quadro 1 - IDEB das escolas estaduais do Piauí em ordem decrescente (ensino médio)

Nome do Município	Nome da Escola	IDEB 2017 - MÉDIO (N x P)	Matriculas	Matriculas Tempo Integral	Turmas	Turnos de Funcionamento	Salas de Aula	Docentes	Total de Funcionários	INSE
Teresina	CETI JOAO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUSA	5,7	336	336	9	1	8	18	35	3
Oeiras	UNID ESC DESEMBARGADOR PEDRO SÁ	5,6	325	325	10	1	11	19	38	2
Cocal dos Alves	ENSINO MEDIO AUGUSTINHO BRANDAO	5,4	316	210	12	2	7	18	26	2
Piripiri	UNIDADE ESCOLAR JOSE NARCISO DA ROCHA FILHO	5,3	400	353	12	2	10	23	33	2
Campo Maior	UNID ESC PATRONATO N S DE LOURDES	5,2	931	68	30	2	25	56	66	3
Castelo do Piauí	UNID ESC CONEGO CARDOSO	5,2	862	162	29	3	7	35	43	3
Teresina	CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS	5,1	348	348	10	1	10	19	48	3
Piracuruca	UNIDADE ESCOLAR PRESIDENTE CASTELO BRANCO	4,9	137	137	6	1	6	11	29	2
Teresina	CEPTI GOV. DIRCEU MENDES ARCOVERDE	4,9	487	487	15	1	15	26	70	2
Monsenhor Hipólito	UNIDADE ESCOLAR JOSE ALVES BEZERRA	4,7	819	149	35	3	7	39	50	2
Teresina	CETI PROFESSOR DARCY ARAUJO	4,7	379	379	11	1	11	18	70	3
Oeiras	UNID ESC ROCHA NETO	4,6	316	316	13	2	13	18	32	1
Landri Sales	UNIDADE ESCOLAR DR JOSE PINHEIRO MACHADO	4,5	829	46	30	2	5	37	37	1
Aroazes	UNIDADE ESCOLAR JARBAS MARTINS	4,4	151	35	6	2	3	20	27	-
Picos	UNID ESC OZILDO ALBANO	4,4	244	105	10	2	5	22	35	3
Tanque do Piauí	UNIDADE ESCOLAR SAO SEBASTIAO	4,3	120	13	6	2	4	10	15	1
Teresina	CETI ZACARIAS DE GOIS	4,3	801	687	25	3	21	54	91	2

Fonte: INEP, 2017

No Quadro 1, tem-se as 17 escolas, em ordem decrescente do IDEB, das quais oito têm o IDEB melhor do que a escola militarizada Dirceu Mendes Arcoverde, sendo duas da capital e seis do interior do Estado. Dessas, apenas as duas de Teresina-PI são de tempo integral.

O Quadro 1 revela que, para uma escola avançar no IDEB, não é necessário que ela seja militarizada. Com relação às oito escolas com IDEB abaixo da escola da Dirceu Mendes Arcoverde, pode-se observar que a diferença é muito pequena.

Estudo elaborado por Alesandra de Araújo Benevides - UFC, *Campus* de Sobral e Ricardo Brito Soares - Caen/UFC (BENEVIDES; SOARES, 2018), intitulado “Diferencial de desempenho das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará”, relativiza a relação entre gestão militarizada e desempenho escolar de seus alunos. Segundo os autores, “Esta atribuição direta do diferencial como efeito escola é questionável dado que seus alunos são diferenciados tanto por características familiares como pelo acúmulo de conhecimentos (condição inicial), e o próprio processo de seleção que as escolas militares estabelecem” (BENEVIDES, SOARES, 2018, p. 1).

A análise dos autores encaminha para a compreensão de que a militarização das escolas públicas “é mais uma faceta dessa experimentação que assola o meio educacional brasileiro, cujos resultados são pouco estudados e o impressionismo é seu maior avalista” (RICCI, 2018 s/p.). Neste sentido, a dimensão pedagógica é alterada drasticamente pelas regras militares no cotidiano da escola e da vida do estudante. Nesse processo, a dimensão pedagógica do aprendizado é substituída pela repressão e por normas rígidas de comportamento, sendo que os estudantes são obrigados a adotar o uniforme militar completo, nos moldes das fardas dos militares, financiado pelas famílias e pela SEDUC-PI, cujo custo médio é de R\$ 650,00 (*kit* completo), muito maior que as outras escolas.

A padronização de vestimentas e de comportamentos e a imposição de um modelo único representam práticas que desrespeitam o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas - inciso III do art. 206, CF/88) - (BRASIL, 1988) numa política de docilização dos corpos e controle social pela disciplina (FOUCAULT, 2009).

A estrutura da escola militarizada foi analisada em comparação com outras escolas que compõem o grupo das melhores classificadas, expresso no Quadro 2:

Quadro 2 - Espaços de aprendizagens e equipamentos

Nome do Município	Nome da Escola	Biblioteca	Sala de Leitura	Lab de Ciências	Lab de Informática	Acesso Internet	Banda Larga	Computadores Alunos	Pátio descoberto	Pátio Coberto	Auditório	Quadra Esporte Coberta	Quadra Esporte Descoberta
Teresina	CETI JOAO HENRIQUE DE ALMEIDA SOUSA	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	S
Oeiras	UNID ESC DESEMBARGADOR PEDRO SA	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N
Cocal dos Alves	ENSINO MEDIO AUGUSTINHO BRANDAO	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N	S	N
Piripiri	UNIDADE ESCOLAR JOSE NARCISO DA ROCHA FILHO	S	N	S	S	S	S	S	N	S	S	S	N
Campo Maior	UNID ESC PATRONATO N S DE LOURDES	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N
Castelo do Piauí	UNID ESC CONEGO CARDOSO	S	N	N	S	S	S	S	N	S	N	N	S
Teresina	CETI PROFESSOR RALDIR CAVALCANTE BASTOS	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N
Piracuruca	UNIDADE ESCOLAR PRESIDENTE CASTELO BRANCO	S	S	N	N	S	S	N	S	N	S	N	N
Teresina	CEPTI GOV. DIRCEU MENDES ARCOVERDE	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	S	N
Monsenhor Hipólito	UNIDADE ESCOLAR JOSE ALVES BEZERRA	S	N	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N
Teresina	CETI PROFESSOR DARCY ARAUJO	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N
Oeiras	UNID ESC ROCHA NETO	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N
Landri Sales	UNIDADE ESCOLAR DR JOSE PINHEIRO MACHADO	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
Aroazes	UNIDADE ESCOLAR JARBAS MARTINS	S	N	N	S	S	S	S	S	S	N	S	N
Picos	UNID ESC OZILDO ALBANO	S	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S
Tanque do Piauí	UNIDADE ESCOLAR SAO SEBASTIAO	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N	S
Teresina	CETI ZACARIAS DE GOIS	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S

Fonte: INEP, 2017

O Quadro 2 revela que a maioria das escolas incluídas como de melhor qualidade pela SEDUC-PI, inclusive a escola Dirceu Mendes Arcoverde, possui biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet, banda larga, computadores para os alunos, pátio coberto/descoberto, auditório, quadra de esportes coberta/descoberta. Uma estrutura diferenciada se relacionada com as demais escolas da rede estadual de educação.

No que se refere aos profissionais da educação, verificou-se que, a partir da política de militarização das escolas, têm-se, também, a violação das políticas de valorização e de reconhecimento da identidade profissional dos educadores das escolas públicas - Incisos V e VIII e parágrafo único do art. 206, CF/88 -

(BRASIL, 1988). O que se observa no ‘Colégio Militar’ Dirceu Mendes Arcoverde é o remanejamento de militares encarregados pela segurança pública ostensiva na sociedade para atuar na escola pública, substituindo os profissionais do magistério, que detêm formação específica na área educacional.

Com relação aos salários (referente à Tabela salarial de 2019), o vencimento de um professor licenciado na Rede Estadual de Ensino Público do Piauí, em início de carreira é R\$ 3.373,16. Se estiver no final da carreira, com Doutorado, seria de R\$ 6.370,70. O vencimento do Policial Militar depende de sua patente: soldado R\$ 3.483; cabo R\$ 3.700; Capitão R\$ 9.840 e o Major R\$ 13.200. A gestão da escola analisada é efetuada por uma capitã da PM/PI. Aos professores que atuam nessa escola é acrescida uma gratificação chamada de “condição especial de trabalho”, no valor de R\$ 800, assegurada a todos os professores lotados em escolas de tempo integral. Esse valor foi implementado em 2009, não tendo ocorrido reajuste desde então. Ressalta-se que no ano de 2019, o reajuste do Piso de 4,17% não foi concedido pelo governo aos docentes da rede estadual.

Por esse contexto, verifica-se uma grande disparidade entre o salário do professor e o dos militares, situação que explicita desvalorização tanto salarial como profissional, minimizando a importância da formação docente e da experiência adquirida pelo professor ao longo de sua carreira.

No que concerne à violação da garantia de padrão de qualidade - inciso VII do art. 206, CF/88 – (BRASIL, 1988), há tempos que medidas de privatização e mercantilização da educação pública estão no cenário piauiense, contribuindo para sua precarização, como, por exemplo, em propostas como a chamada Mediação Tecnológica. No entanto, com a expansão da militarização das escolas públicas, como denunciado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Educação (CNTE, 2019), o que se pretende é uma maior seletividade, que implica em exclusão, isto porque abre a:

Possibilidade de as mesmas poderem contar com mais recursos financeiros, pedagógicos e administrativos. Ou seja: os que militarizam as escolas reconhecem que suas estruturas são carentes e necessitam de mais investimentos. Todavia, ao invés de priorizarem o investimento em todas as escolas, inclusive aumentando o atendimento integral, optam por medidas seletivas e repressivas a fim de mascarar os verdadeiros problemas da educação pública. (CNTE, 2019, s.p.)

Na realidade, a Rede Estadual de ensino do Piauí propicia enorme desigualdade dentro da própria rede, ao criar escolas que são “ilhas de excelência”, pois, são modelos isolados priorizados com maior investimento, melhor estrutura, seleção de alunos por testes, medidas seletivas que não repercutem em todas as escolas da rede. Isso promove um desmonte e *apartheid* da educação pública, mascarando os verdadeiros problemas das escolas, como falta de recursos

financeiros, transporte escolar, de professores, de infraestrutura, de políticas de formação inicial e continuada, de assistência estudantil e de gestão democrática, dentre outros.

Outro ponto importante diz respeito à violação do princípio da gestão democrática do ensino público - inciso VI do art. 206 - CF/88 - (BRASIL, 1988), considerando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 1996 (BRASIL, 1996), no artigo 67 estabelece que:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] §1º A **experiência docente** é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino⁴.

§2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, **além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico**.⁵

A LDB/96 (BRASIL, 1996) determina que a experiência docente é pré-requisito necessário para o exercício de quaisquer outras funções de magistério, sendo considerados função do magistério, além do exercício da docência, a direção, a coordenação e o assessoramento pedagógico. Corroborando a LDB/96 (*Idem*), a Lei Complementar nº 71/2006, que estabelece Plano de Cargos Carreira e Vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí, no Art. 116, define que “fica proibida, a qualquer título, a admissão, contratação, nomeação, designação e indicação de pessoas não habilitadas, para o exercício de cargos ou funções de magistério” (PIAUI, 2006, s.p.).

No “Colégio Militar” Dirceu Mendes Arcoverde a direção é exercida por uma capitã da PM-PI, o que fere o disposto na LDB/96 (BRASIL, 1996) e na Lei Estadual, o que dificulta a implementação da gestão democrática, implicando o rompimento desse princípio constitucional a obstrução dos demais canais de democratização da gestão escolar: Conselhos escolares, Grêmios Estudantis, entre outros.

As atitudes antidemocráticas que restringem a autoformação necessária à construção da autonomia se expressa nessa escola também pela obrigatoriedade em cortar cabelo (meninos), de manter cabelo preso (meninas) e proibir uso de

4 Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006

5 Incluído pela Lei nº 11.301, de 2006

brincos grandes, *piervings*, e a expulsão dos alunos que não se enquadrarem nesse perfil, sem direito a retornarem para essa escola, sob o argumento de disciplina e combate à violência.

Esse modelo de gestão perdura de 2016 até os dias atuais com essa única escola militar. Em 2019, o Deputado Estadual Coronel Carlos Augusto apresenta proposta de lei para criação de colégios militares no Estado do Piauí.

O RETORNO DA PROPOSTA DE MILITARIZAÇÃO PROJETO DE LEI Nº 51 DE 26/03/2019

Em 2019, ressurgiu a proposta de militarização das escolas, por iniciativa do Deputado Estadual Cel. Carlos Augusto, Ex Comandante Geral da Policial Militar, mediante apresentação de projeto para regularizar em lei os ‘colégios militares’ no Estado do Piauí.

Essa medida alinha-se a ações federais como a institucionalização, no Governo Bolsonaro, da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim), favorecendo a implantação desse modelo de educação. A referida Subsecretaria, no âmbito do Ministério da Educação, foi criada pelo Decreto Federal de nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, que define no artigo 11, XVI, os objetivos de “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital, tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares” (BRASIL, 2019), portanto incentivando a militarização.

O Projeto de Lei de nº 51, de 04 de março de 2019 (PIAUI, 2019), que tramita na Assembleia Legislativa do Piauí (ALEPI), tem por objetivo autorizar a criação de escolas militarizadas “Colégios Militares” na Polícia Militar do Estado do Piauí. Segundo o projeto as escolas deverão integrar as estruturas organizacionais da PM/PI, sendo subordinados administrativamente e operacionalmente a esta, cujo funcionamento se dará em parceria com a SEDUC-PI, entidade mantenedora, referente aos recursos humanos, patrimoniais e financeiros. A parceria se daria por Convênio e abrangeria o corpo de professores do quadro efetivo e substituto, servidores gerais e administrativos.

Seguindo a mesma lógica da escola militar em funcionamento, o ingresso dos alunos se daria através de teste seletivo, 20% das vagas seriam destinadas aos dependentes dos Policiais Militares da ativa, da reserva e reformados, sendo as demais vagas ocupadas pela comunidade em geral no Art. 5º § 4º (PIAUI, 2019). O movimento social organizado com várias entidades como o SINTE,

NUPPEGE/UFPI, Campanha Nacional pelo Direito à Educação Comitê Piauí, dentre outros, mobilizaram-se a partir da apresentação do projeto e em articulação com Deputados Estaduais. Atualmente o projeto de lei encontra-se em processo final de tramitação, aguardando as alterações para a redação final, para em seguida ser encaminhado ao plenário na ALEPI para votação e posteriormente para o executivo sancionar⁶.

O projeto de lei, por tratar-se de iniciativa de parlamentar, é, portanto, inconstitucional, por ferir o artigo 61, § 1º, II, “d” da CF/88 (BRASIL, 1988), e o artigo 75, § 2º, II, “d” da Constituição Estadual do Piauí (PIAUI, 2013), que trata de matéria de iniciativa de lei do chefe do poder Executivo, representando uma afronta à separação dos poderes.

Art. 75. A iniciativa das leis complementares e das leis ordinárias cabe a qualquer membro ou comissão da Assembleia Legislativa, ao Governador do Estado, ao Tribunal de Justiça, ao Procurador-Geral de Justiça e aos cidadãos, na forma prevista nesta Constituição. [...] § 2º São de iniciativa privativa do Governador as leis que: [...] II - disponham sobre: [...] d) criação e extinção de secretarias e órgãos da administração pública; (PIAUI, 2013)

Ressalte-se que o projeto de lei, ainda que queiram defini-lo como de caráter autorizativo, visa, em regra, a contornar sua inconstitucionalidade. Contudo, quaisquer projetos autorizativos são inconstitucionais, obrigando ou não o Poder Executivo à criação de órgãos na administração pública estadual, nesse caso, a criação de ‘colégios militares’ na PM/PI, tendo a SEDUC-PI como mantenedora.

O referido projeto de lei menciona no artigo 2º, Parágrafo Único (PIAUI, 2019) dispor sobre a cessão da infraestrutura da Escola Estadual Professora Angelina de Moura Leal “CEJA” para implantação do Ensino Fundamental do 6º ao 9º em tempo regular, que passará a integrar a escola militarizada Dirceu Mendes Arcoverde, o que consequentemente criará despesa ao executivo.

Por outro lado, o autor do projeto de lei disse nas mídias sociais⁷ que “apresentou um projeto para regularizar o “colégio militar” no Estado e sugere que essas escolas militarizadas sejam instaladas em Parnaíba, Picos, Bom Jesus, Piripiri e Floriano”. O que ocorre é que o projeto visa a solucionar a situação dos militares que exercem atividades no ‘Colégio Militar’ Dirceu Mendes Arcoverde e ampliar a quantidade desse modelo de escolas militarizadas no Estado do Piauí.

6 Informações obtidas na ALEPI em 22/10/2019.

7 Disponível em:< <http://www.alepi.pi.gov.br/noticia.php?idNoticia=8436>> Acesso em: 09 jun. 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de transferência da gestão de escolas públicas para a PM-PI tem seduzido, em diversos estados do Brasil, grande parte da sociedade civil, devido à divulgação de dados de avaliação que evidenciam melhora no desempenho dos alunos nos exames nacionais, bem como o reforço da diminuição dos casos de violência dentro e fora da escola. Esses também foram motivos para o governo estadual do Piauí buscar propagar a militarização das escolas.

Quanto custa a educação em escola pública militarizada? O preço pago pela sociedade é alto, em termos financeiros e educacionais, haja vista a difusão de que esse ‘novo modelo de gestão’ contribui para ‘os bons resultados’ de apenas algumas escolas. A escola pública militarizada no Estado do Piauí é administrada sob a égide da disciplina e hierarquia, aprofundando o dualismo histórico presente na educação brasileira, na qual existe um modelo que serve aos interesses de uma escola que trabalha a coerção para os pobres e uma de formação geral de manutenção das relações de dominação social, econômica e educacional, mantendo o dualismo que evidenciam, de forma latente, dois tipos de formação: uma voltada para formação dos filhos da classe trabalhadora e outra para elite com uma formação propedêutica e, se possível, de natureza privada.

Além disso, a presença de forças militares em ambientes escolares serve para desmobilizar a livre organização dos trabalhadores em educação por melhores condições de trabalho e de salários, ocorrendo também uma divisão entre as classes de trabalhadores, colocando a Polícia Militar contra professores e vice-versa, quando, na verdade, cada um deve entender qual é seu papel dentro da sociedade. A violência não está somente nas escolas, mas na sociedade como um todo, sendo a escola apenas um reflexo dessa violência que ocorre em toda sociedade. A PM/PI deve restringir sua ação à segurança das instituições, dentre elas a da escola, e a segurança dos cidadãos. No sistema educacional, cabe aos professores a organização administrativa, financeira e pedagógica dos trabalhos na escola, cumprindo com sua função de educar.

A polícia militar, ao assumir a função na escola é deslocada do seu eixo funcional, servindo de instrumento de controle utilizado pelo Estado, na medida em que submete a comunidade escolar a padrões de comportamento determinados, tendo em vista que a relação de poder imposta hierarquicamente também contribui para a disciplina controladora de mentes e corpos e promoção do controle social.

Nesse sentido, podemos perceber que a parte mais afetada são os estudantes, os pais e os profissionais da educação. Uma educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura adequada e com estudantes aprovados em testes e

vestibulares. Devemos pensar que, para além das aprovações nos exames nacionais será preciso uma reflexão sobre o que se pretende com esse tipo de formação, para quê e para quem se pretende formar. A formação como a entendemos não se limita aos processos de disciplina, treinamento e condicionamento.

A militarização nas escolas é uma das diversas formas que se apresenta no atual cenário para retirar a educação pública brasileira da sua finalidade, fundamentada na CF/1988 (BRASIL, 1988). Assim, cabe aos educadores, oprimidos e entidades comprometidas com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, ir à luta teórica e concreta, com resistência, consistência e insistência em defesa de um projeto de nação ancorado na formação cultural livre e emancipada.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Alesandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. **Diferencial de desempenho das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará.** Educlab, 2018. Disponível em: <<https://educlab.com.br/artigo/diferencial-de-desempenho-de-alunos-das-escolas-militares-o-caso-das-escolas-publicas-do-ceara/#>>. Acesso em: 08 de jun. de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.665 de 2 de janeiro de 2019.** Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em 08 jun. 2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 09 jun. 2019.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 09 jun. 2019.

CNTE/ Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Escola militarizada mitiga a democracia e mascara falta de investimentos nas escolas.** 2019. Disponível em: < <https://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/20742-escola-militarizada-mitiga-a-democracia-e-mascara-falta-de-investimentos-nas-escolas.html>>. Acesso em: 09 jun. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FRANCISCO, Severino. “**Opinião: a diferença entre escola militar e militarização do ensino**”. In: Correio Braziliense, Brasília, 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: < https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2019/02/13/ensino_educacaobasica_interna,737144/a-militarizacao-das-escolas.shtml>. Acesso em: 08 de jun. de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade Negociada: Avaliação e Contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 08 de jun. de 2019.

INEP, **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por escolas de 2017**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/ideb/resultados>> Acesso em: 02 jun. 2019.

PIAUÍ, Ministério Público do Estado do Piauí. **Notificação de Recomendação nº 06, de 01 de março de 2016**. Dispõe sobre Recomendação de suspensão imediata da implantação de quaisquer “Escolas Militares” no âmbito das escolas geridas pela Secretaria Estadual de Educação do Piauí.

PIAUÍ. **Lei Complementar nº 71, de 26 de julho de 2006**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Carreira e vencimento dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado do Piauí e dá outras providências. Teresina: Estado do Piauí, 2006.

_____. Constituição (2013) **Constituição do Estado do Piauí**. Disponível em <<http://www.cge.pi.gov.br/legis/legislacao/constituicao-do-estado-do-piaui-2013.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2019.

_____. Projeto de **Lei nº 51, de 29 de março de 2019**. Dispõe sobre a Autorização e a criação de Colégios Militares na Polícia Militar do Estado do Piauí e dá outras providências.

_____. **Lei nº 3.808, de 16 de julho de 1981**. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais Militares do Estado do Piauí, e dá outras providências.

RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. Le Monde Brasil Diplomatique, Edição 134, 2018. Disponível em: < <https://diplomatique.org.br/A-MILITARIZACAO-DAS-ESCOLAS-PUBLICAS>>. Acesso em: 09 de jun. de 2019.

TERESINA, **Perfil dos Bairros**. 2018. Disponível em: <<https://semplan.teresina.pi.gov.br/wpcontent/uploads/sites/39/2018/08/MORADA-DO-SOL-2018.pdf>>. Acesso em: 30 de mai. de 2019.

MARINA GLEIKA FELIPE SOARES é Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Possui graduação em Direito (2012) e Licenciatura Plena em Pedagogia (2014). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2016) e Pesquisadora Colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação - NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí e do Grupo de Pesquisa E-RESISTÊNCIA: Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, História, Formação e Diferenças na educação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Vem atuando em pesquisas principalmente nos seguintes temas: Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do Fundef/ Fundeb e do PSPN; Financiamento da Educação Pública, com estudo nas áreas de Gestão e Políticas Educacionais. Membro do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

SAMARA DE OLIVEIRA SILVA é Doutoranda em Educação - UNICAMP, Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialista em Psicologia da Educação e Mestre em Educação pela UFPI. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Piauí, pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE(UFPI), Núcleo de Estudos em Educação e Sociedade -NEPES/ UESPI e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais(GREPPE - UNICAMP). Vem atuando em pesquisas principalmente nos seguintes temas: Remuneração de Professores de Escolas Públicas de Educação Básica no Contexto do Fundef/ Fundeb e do PSPN; Financiamento da Educação Pública com o estudo nas áreas da gestão e Políticas educacionais. Foi Coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI, coordenou o Programa de Iniciação Docência(PIBID-CAPES) - Campus Professor Alexandre Alves de Oliveira(Parnaíba-PI). Tem ministrado disciplinas na área de Fundamentos Políticos Administrativos da Educação; Militante da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil(MIEIB -PI). Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica da Rede Estadual do Piauí e da rede municipal de Teresina no período de 2001 a 2012.

LUCINE RODRIGUES VASCONCELOS BORGES DE ALMEIDA possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA(1988), é Pós-Graduada em Gestão Pública (2007). Professora da Rede Estadual do Estado do Piauí, atuando na gestão do Sinte-PI na Diretoria de Assuntos Municipais. Atualmente é pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí. Membro do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

LUCINEIDE MARIA DOS SANTOS SOARES possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2011). Atualmente é Professora assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo/USP e pesquisadora colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Gestão da Educação -NUPPEGE da Universidade Federal do Piauí. Vem atuando em pesquisas principalmente nos seguintes temas: Financiamento da Educação Pública, Controle Social dos Recursos do FUNDEF/FUNDEB, Valorização dos Profissionais da Educação, Gestão Pública e políticas educacionais brasileira. Membro do Comitê Piauí da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ possui graduação em Pedagogia (1996) e Serviço Social (1989) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestrado (2002) e doutorado (2009) em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora associada na Universidade Federal do Piauí e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente com o tema gestão e financiamento da educação. Membro da rede de pesquisadores em financiamento da educação, do Observatório da Remuneração Docente e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Direção Estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (gestão 2013/2014) e da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (gestão 2015/2017).

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

Expansão das escolas e colégios militares retoma a lógica da exclusão

Expansion of military schools resumes the logic of exclusion
Expansión de las escuelas y colegios militares retoma la lógica de la exclusión

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET

Resumo: O artigo analisa o processo de expansão das escolas militares, através dos argumentos dos agentes públicos, na perspectiva da pesquisa exploratória de cunho descritivo. Foram realizadas buscas sobre o assunto entre o ano de 2015 e 2018, em jornais de circulação estadual, notícias postadas em sites oficiais. Para a análise do material aplicou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, que possibilitou a constatação de que a justificativa para a expansão das escolas militares está a qualidade do ensino, que nunca foi prioridade das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: escola militar; Escola militar Tiradentes; Escola militar Dom Pedro II; Polícia Militar do Mato Grosso.

Abstract: The article analyzes the expansion process of military schools through public agents' arguments from the exploratory perspective of descriptive nature. A survey on the subject was carried out between the years 2015 and 2018 in newspapers with circulation in the state, news posted in official web pages. The analysis of the material was made through the Content Analysis by Laurence Bardin that led to finding out that, in the core of the justification for the expansion of military schools, lies the quality of education which never was a priority of educational policies of the state of Mato Grosso.

Keywords: military school; Tiradentes Military School; Dom Pedro II Military School; Military Police of Mato Grosso.

Resumen: El artículo analiza el proceso de expansión de las escuelas militares, a través de los argumentos de los agentes públicos, desde la perspectiva de la investigación exploratoria de carácter descriptivo. Se realizaron búsquedas acerca del tema entre los años 2015 y 2018, en periódicos de difusión estadual, noticias publicadas en sitios electrónicos oficiales. Para el análisis del material, se aplicó el Análisis de Contenido de Laurence Bardin, que permitió constatar que la justificativa para la expansión de las escuelas militares está la calidad de la enseñanza que nunca fue prioridad en las políticas educativas del Estado de Mato Grosso.

Palabras-clave: escuela militar. Escuela Militar Tiradentes. Escuela Militar Dom Pedro II. Policía Militar de Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trata-se da expansão das escolas militares defendida por agentes públicos, na perspectiva de uma pesquisa exploratória de cunho descritivo, com o objetivo de conhecer a justificativa e os critérios do processo de expansão de tais escolas no Estado de Mato Grosso. Para tanto, fez-se o levantamento de material sobre o assunto, realizando buscas, entre o período de 2015 e 2018, em jornais de circulação estadual, notícias postadas em sites oficiais da Educação, da Segurança, da PMMT, do Corpo de Bombeiros Militar e da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, sendo que a escolha do *corpus* da pesquisa ocorreu pela aplicação das regras de Representatividade e Pertinência da Análise de Conteúdo de Bardin (2010).

Para a busca de material documental, nos sites mato-grossenses, utilizou-se o descritor “escolas militares”, obtendo-se número maior de documentos com esse descritor do que o descritor “militarização das escolas”.

Inicialmente, apresenta-se a caracterização do modelo já consolidado no país de escolas e colégios militares, exemplificando-se com as escolas militares de Mato Grosso; em sequência, discorre-se sobre a expansão dessas escolas e colégios militares no Mato Grosso e, por fim, explora-se o resultado da análise do *corpus* selecionado.

O MODELO CONSOLIDADO DE ESCOLA E DE COLÉGIO MILITAR

As escolas e colégios militares são instituições que se reportam às Forças Armadas ou se subordinam, administrativamente, à Polícia Militar. Esse modelo de ensino militar já está consolidado no país e é de conhecimento da população.

Em termos gerais, sabe-se que a proposta pedagógica desse modelo tem o objetivo de orientar os alunos para os valores e tradições da educação militar, visando à carreira militar. E seu quadro docente é composto, preferencialmente, por militares do exército ou da polícia militar.

O modelo iniciou sua atividade atendendo os dependentes de militares do Exército, da Polícia Militar e, posteriormente ampliou a oferta de vagas para a população em geral, adotando edital público para a seleção dos estudantes. Assim, a família que concorre a tais editais de seleção opta por uma formação para a carreira militar de seu filho. E este, por sua vez, sabe que para permanecer nessa escola precisa cumprir com o estabelecido no Código de Conduta existente nesse tipo de estabelecimento de ensino.

Para abrigar o conjunto de ações e atividades desenvolvidas próprias desse modelo educacional, constroem-se prédios visando a uma estrutura física específica. Por isso, os estudantes de Colégios ou Escolas Militares custam mais caro para o País (CAFARDO; JANSEN, 2018). A peculiaridade desse modelo de escola/colégio não se limita a essa estrutura física, tampouco ao pedagógico, mas, principalmente ao financeiro. Esse modelo de instituição de ensino é diferenciado e tem objetivos claros - a formação militar, com base na disciplina, ordem e hierarquia.

É preciso destacar que há cobranças de mensalidade em Colégios Militares, pois neles não incide o artigo da Constituição que prevê gratuidade do ensino público. Nesse sentido, esses Colégios têm uma natureza própria e, por isso, não podem ser considerados escolas públicas. A lei prevê que os recursos para manutenção dos Colégios Militares do Exército são do Ministério da Defesa e com verbas extraorçamentárias, ou seja, com a cobrança mensal dos alunos. A Advocacia-Geral da União (AGU), mencionando dados de 2018, declarou que “a arrecadação da cota mensal representa 47% da verba total dos 13 colégios militares [da competência do Exército] que há no país. A cobrança é de R\$226 no Ensino Fundamental e R\$ 251 no Ensino Médio” (TEIXEIRA; CARNEIRO, 2018, p.1).

No caso das escolas e dos colégios militares da Polícia Militar, os recursos para manutenção são definidos em legislação específica de cada Estado da Federação.

No modelo apresentado, o Estado de Mato Grosso não tem qualquer escola de abrangência do Exército, somente da Polícia Militar: Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” e a Escola Estadual Dom Pedro II.

ESCOLA ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR “TIRADENTES”

No ano de 1986, foi criada, em Cuiabá a Escola Estadual de 1º Grau da Polícia Militar “Tiradentes”, dirigida por civis, sem qualquer ligação com a Polícia Militar. Em 1990, a escola foi nomeada Escola Preparatória de I e II Graus da Polícia Militar “Tiradentes”, subordinada, administrativamente, à PMMT. No ano 2000, através do Decreto nº 1.826 de 11 de outubro, passou a denominar-se Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” (POLÍCIA MILITAR, 2019) embora documentos recentes da PMMT usem a denominação ‘colégio’.

A partir da administração do governador Sinval Barbosa (2010-2014), diferentes disposições legais da PMMT foram reformuladas, consolidando a Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” (EPPM Tiradentes), ao se incorporá-la à Estrutura Organizacional Básica da PMMT, no Nível de Apoio,

constituído por órgãos que atendem as necessidades de formação, capacitação, pesquisa, saúde, assistência social, cultura e projetos, atuando em cumprimento das diretrizes e ordens dos órgãos de direção, de acordo com o art. 4 da Lei Complementar n. 386, de 5 de março de 2010 (MATO GROSSO, 2010a, p.2).

Ao ser incluída na estrutura organizacional da PMMT, a EEPM “Tiradentes” assumiu papel importante na Corporação, sendo uma das instâncias de formação a integrar o Sistema de Ensino da Polícia e do Corpo de Bombeiros Militares do Estado de Mato Grosso, através da Lei Complementar n. 408 de 1º de julho de 2010, no que trata o art. 63. (MATO GROSSO, 2010b, p. 23).

Assim, as escolas militares de Mato Grosso se subordinam à Polícia Militar do Estado de Mato Grosso (PMMT) e ao Corpo de Bombeiros Militares do Estado de Mato Grosso (CBMMT), através da Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa (DEIP), tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), em parceria com a Secretaria de Estado e Segurança Pública de Mato Grosso (SESP).

A finalidade dessas escolas consta na Lei Complementar 408 de julho de 2010 que institui um sistema de ensino próprio da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiro do Estado de Mato Grosso. A finalidade é (art.1º) “qualificar recursos humanos necessários a ocupação de cargos e para desempenho de funções previstas na Lei de Organização Básica (LOB) da Polícia e do Corpo de Bombeiro Militar do Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2010b). Tal finalidade se expressa na filosofia e nos objetivos dessas escolas destacando o aprimoramento da carreira militar a partir do ingresso na Educação Básica, descrito nos seguintes termos:

[...] dar ao educando uma cultura solidificada na disciplina e na hierarquia militar, [...] proporcionando uma visão consciente da democracia formando o futuro cidadão para o exercício prévio da cidadania. (POLÍCIA MILITAR, 2000, p.1, grifo nosso).

No ano de 2014, o Estatuto dos Militares do Estado de Mato Grosso, reformulado pela Lei Complementar nº 555 de 29 de dezembro 2014 (MATO GROSSO, 2014) - reafirma a existência de um sistema de ensino próprio da polícia militar nos termos da legislação específica e/ou peculiar, mantendo no parágrafo 1º do art. 195, o Colégio Tiradentes no âmbito da Polícia Militar. A Escola “Tiradentes” tem seu funcionamento gerido pelo regime militar, o que a diferencia das demais escolas da rede pública de ensino. A escola é destinada a filhos e dependentes legais de militares, sendo-lhes reservadas 50% das vagas, e o restante é oferecido a civis. (MATO GROSSO, 2015). Esse é o modelo consolidado no Estado de Mato Grosso.

O MODELO NOVO DE ESCOLAS E COLÉGIOS MILITARES

No país, está em expansão outro modelo, uma variante, um híbrido, que não tem nem definição nem objetivos claros e tem sido denominado de diferentes maneiras: Colégio Militar (confundindo-se, assim, com o modelo já consolidado); Escola de ‘gestão militar’ e Escola ‘cívico-militar’.

Durante a campanha eleitoral de 2018, o então, Deputado Federal, candidato à Presidência da República, Jair Bolsonaro, prometeu expandir o modelo, afirmando que “há um preconceito quando se fala sobre as escolas coordenadas por militares [...] Já foi mais do que provado o sucesso deste modelo”. (PACHECO, 2019, p.1). Quando Jair Bolsonaro assumiu a presidência do País criou, no Ministério da Educação a subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, sob a direção de uma militar¹, com o objetivo de: Promover a adesão do modelo de escola nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do exército, polícias militares e corpo de bombeiros”. (BRANDÃO, 2019, p.1).

A criação de uma Secretaria no MEC para fomentar as Escolas Cívico-Militares nos coloca frente aos seguintes questionamentos: a Escola Cívico-Militar é uma nova denominação do modelo consolidado de Escolas Militares gerenciadas pelo Exército, e as denominadas Escolas de Gestão-militar ou Gestão-compartilhada são dirigidas por policiais militares? Ou a denominação é para um novo modelo de gestão, com a participação de militares do exército ou da polícia militar, a ser executado por adesão das escolas da rede pública? O que nos parece é que o sentido dado pela subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares à adesão voluntária está se referindo a escolas públicas, expresso na afirmação da Secretária de que o modelo atenderá “preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (BRANDÃO, 2019, p.1), significando isso que o foco dessa política será a escola da rede pública.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) destacou que as escolas públicas civis transformadas em escolas militares pelos governos estaduais são diferentes dos colégios militares tradicionais, que fazem parte da rede de ensino das Forças Armadas ou das PMs estaduais. A CNTE vê a apropriação das escolas pela gestão militar como um sério risco para a consolidação de uma educação pública, laica e de valores republicanos.

1

A tenente-coronel do Corpo de Bombeiros Militar Márcia Amarílio da Cunha Silva

Implanta-se nessas escolas uma nova pedagogia: o militarismo. [...] a substituição de professores e diretores de carreira por gestores e professores militares é promovida por forças políticas conservadoras e antidemocráticas que têm ferido a Constituição. (CAMPOREZ, 2018, p.15).

Em quatorze unidades da federação, no período de 2013 a 2018, o número de escolas públicas militares, saltou de trinta e nove (39) para cento e vinte e duas (122), de acordo com Camporez (2018). Ainda, segundo o autor, “o fenômeno se reproduz por todo o país, mas com mais intensidade nos Estados do Norte e do Centro-Oeste”, sendo que o total de escolas geridas pela Polícia Militar (PM) cresceu 212% em cinco anos” (CAMPOREZ, 2018, p. 1). Segundo diagnóstico da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, atualmente, no país, há 234 escolas militares.

A expansão das escolas militares no Estado de Goiás e de Minas Gerais é a mais emblemática. Serve de referência para o estudo do delineamento do novo modelo de escolas que tem apoio do Governo Bolsonaro.

No caso do Estado de Goiás, segundo Alves, Toschi e Ferreira, foi “uma política exclusiva do governador Marconi Perillo, que implantou 46 unidades de colégios militares, criando, até abril de 2018, [...] mais 32 unidades. A expansão é vertiginosa.” (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 277).

A expansão de escolas militarizadas, na perspectiva do Exército ou da Polícia Militar, com a aquiescência de agentes públicos, não apresenta critérios, justificativas e objetivos claros, pois, esses se alteram ao longo dos anos, afirmam Alves; Toschi; Ferreira (2018), de maneira a atender as demandas políticas, sejam elas advindas da elite ou das inquietações populares, fruto da insegurança, do medo e da violência.

Nessa nova configuração, ao se transferirem escolas públicas da rede municipal ou estadual para o gerenciamento militar, ocorrem relações oriundas da presença militar (Exército ou Polícia Militar), as quais alteram a estrutura de gestão das escolas. Isto é, os militares assumem a tarefa de disciplinar e as atividades administrativas, sendo o diretor indicado pela Instituição Militar de Ensino, enquanto os professores (civis) respondem pela parte didático-pedagógica, o que desfaz uma das grandes conquistas dos professores: a gestão democrática.

O segundo problema é que o novo modelo vai estabelecer, no interior da rede pública de ensino, escolas diferenciadas ou subsistemas. Escola pública para uma elite e escolas públicas para filhos de famílias de baixa renda. As escolas para a elite são as escolas militares, bem equipadas, seguras, e apresentando uma educação de qualidade que se contrapõe a outras escolas públicas reservadas, possivelmente, para os mais pobres, nas mesmas ou em piores condições em que se encontram.

Às famílias que não têm recursos para custear a escola militar ou que tiverem seus filhos excluídos por não se ajustarem ao código de conduta das mesmas, restará o modelo de escola pública que temos: sucateada, abandonada pelo poder público, desvalorizada, com um quadro docente desmotivado.

Para muitas dessas crianças que serão excluídas, a escola seria o único lugar que as protegeria do convívio com a criminalidade. Expulsas dela, não terão saída. Mesmo que se dirijam a outra escola, chegarão lá já estigmatizadas e continuarão seu processo de exclusão. (FREITAS, 2019, p.1).

Ocorre que os filhos de um largo conjunto da população, que poderão ser excluídos das escolas militares, têm a escola como o único lugar que os protegeria do convívio com a criminalidade. Assim, a militarização das escolas e seu código de conduta criam uma linha direta para a prisão de estudantes pobres e negros, de acordo com Freitas (2019).

EXPANSÃO DAS ESCOLAS MILITARES NO ESTADO DE MATO GROSSO

A aproximação do governo do Estado com a Corporação Militar - Polícia e Bombeiros - atendendo suas demandas, marcou o início na gestão de Blairo Maggi. No primeiro mandato do seu governo, foi criada a Escola Estadual Dom Pedro II, integrando a estrutura organizacional do Corpo de Bombeiro Militar do Estado de Mato Grosso - Lei n. 8.171, de 22 de julho de 2004 (MATO GROSSO, 2004).

A competência pela manutenção da Escola Estadual Dom Pedro II foi dividida entre três Secretarias de Estado: de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP); de Educação (SEDUC) e de Trabalho, Emprego e Cidadania (SETEC), sendo que os recursos financeiros, sob a gestão do Fundo de Reequipamento do Corpo de Bombeiros Militar (FREBOM), provém do Fundo Estadual de Educação (FEE), do Ministério de Educação e do próprio FREBOM.

Art. 4º Compete à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública, através do Corpo de Bombeiros Militar, manter a direção, a coordenação, o corpo administrativo e a manutenção das instalações físicas da escola. [...]

Art. 5º Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, oferecer recursos humanos necessários ao funcionamento da referida escola, bem como promover a eleição do Conselho Deliberativo da comunidade escolar. [...] **Art. 6º** Compete à Secretaria de Trabalho, Emprego e Cidadania, a disponibilização de instalação física adequada para a implantação da unidade escolar, bem como o planejamento e a execução de projetos de qualificação profissional e de cidadania. (*Idem*, p.1).

Repasses de recursos da Secretaria de Estado de Educação para a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública têm sido uma prática sem questionamentos por parte da sociedade, de seus representantes e mesmo do Ministério Público. Em 2009, o Secretário de Educação fez um repasse de recursos da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) para a Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) /PMMT², em apoio às ações, aos programas e aos projetos desenvolvidos nas escolas públicas pelas polícias Militar e Judiciária Civil, que objetivavam a prevenção dos conflitos e da violência no interior das escolas. Também manifestou apoio à criação, em Cuiabá, de mais uma escola do PMMT. A escola militar proposta, em 2009, não foi criada.

O Governo de Mato Grosso vai construir mais um colégio militar em Cuiabá, a sede da escola Tiradentes 2 será no bairro Pedra 90. O anúncio foi oficializado [...] pelos secretários de Estado Eumar Novacki (Casa Civil e Comunicação Social), Ságua Moraes (Educação) e Diógenes Curado Filho (SEJUSP), durante audiência no gabinete da Casa Civil. O secretário Ságua Moraes revelou que já foi escolhido o terreno para a construção do prédio, nos moldes da escola atrativa com piscina, quadra coberta, 12 salas de aula e praça de alimentação. A intenção do Governo do Estado, adiantou Ságua Moraes, é licitar a obra até o segundo semestre deste ano para começar a construí-la até o fim do ano (MATO GROSSO, 2009, p.1).

Durante o governo de Pedro Taques (2015-2018), o número de escolas do modelo militar cresceu no país e no Estado de Mato Grosso, sendo que a expansão ocorreu no âmbito administrativo da Polícia Militar.

No ano de 2015, o Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) fixou normas de estrutura, organização e funcionamento dos Colégios Militares para oferta de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso - Resolução Normativa nº 005/2015- CEE/MT (MATO GROSSO, 2015), que anunciou ser competência também dos Colégios Militares ministrar o Ensino Fundamental e Médio a alunos de ambos os sexos, filhos ou dependentes legais de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso, e para a população civil através de edital de seleção (art. 2º, Inciso I).

Os colégios militares deveriam estabelecer regime de colaboração mútua, visando à gestão compartilhada entre a SEDUC e a Secretaria de Estado da Segurança Pública (SESP), sendo que as atribuições da Secretaria de Estado de Educação deveriam ser, entre outras, disponibilizar profissionais da Educação

2 O Secretário Ságua Moraes anunciou que o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD) e o REDE CIDADÃ receberiam cada um dos projetos da SESP, R\$ 500 mil, para desenvolver as atividades em trinta e duas escolas de Cuiabá e Várzea Grande, com alto índice de violência (DEVAUX, 2007).

Básica para compor o quadro de pessoal dos colégios militares; assegurar os repasses de recursos públicos destinados à educação e disponibilizar espaço físico e manutenção das unidades de ensino dos Colégios Militares. Enquanto que a atribuição da Secretaria de Estado de Segurança Pública seria ceder espaço físico, quando houvesse disponibilidade, além de disponibilizar recursos humanos para atuar na direção, na coordenação pedagógica e demais funções, sendo essas funções indicadas pela corporação.

As despesas para a manutenção e funcionamento regular dos Colégios deverão ser feitas em dotações orçamentárias previstas na Secretaria de Estado de Educação e na Secretaria de Estado de Segurança Pública, (art. 4º). O que se apreende do art. 4º e do art. 3º e seus incisos é que os recursos da educação, já reduzidos, serão alocados e divididos com uma escola que atende uma elite.

As efetivas condições de funcionamento dos colégios militares são muito distintas das escolas estaduais: possuem excelente infraestrutura física [...]. Enquanto isso, as escolas estaduais convivem com a precariedade da infraestrutura, a falta de pessoal. Assim, a um pequeno grupo, o dos colégios militares, é garantida uma educação pública diferenciada, enquanto a maioria da população convive com a precariedade da escola e o abandono do poder público. Nesse processo, a desvalorização da escola pública vai acontecendo paulatinamente e a ela vai sendo atribuído um lugar social marginalizado na sociedade. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p.284).

Não há recursos para a instalação de novas escolas públicas e, para resolver o problema da expansão das escolas militares, utilizam-se as instalações das escolas públicas existentes, direcionando-as para um grupo, para uma elite.

Nesses Colégios, serão destinadas 50% das vagas para filhos e dependentes de militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros aprovados no processo seletivo, enquanto as demais vagas serão ocupadas pelos demais candidatos aprovados (§2º, art.6).

A Resolução Normativa nº 005/2015, de 29 de setembro de 2015, do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), incentivou a criação de novas escolas militares no Estado. No ano de 2016 iniciaram-se audiências públicas para a criação de escolas militares no interior (ANDRADE, 2016, p.1), sendo programadas audiências para 2017.

Pedro Taques, em março de 2017, assinou o decreto que criou três unidades da Escola Estadual “Tiradentes” da Polícia Militar nos municípios de Sorriso, Confresa e Juara, no mesmo ano incluiu a unidade de Nova Mutum no Decreto (SANTANA, 2017).

No ano de 2017 e de 2018 passaram a tramitar, na Assembleia Legislativa do Mato Grosso, nove projetos para a implantação de Unidades da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” (Quadro 1).

Quadro 1 - Relação de projetos para implantação de Unidades da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”, em tramitação, na Assembleia Legislativa de Mato Grosso (ALMT), no período de 2015 - 2018

PROPOSIÇÃO	ANO	NOME DO DEPUTADO	N. DO PROTOCOLO	SITUAÇÃO
Nos termos do Artigo 160 e seguintes do Regimento Interno desta Casa de Leis, requeiro a Mesa Diretora, após ouvido o soberano plenário, que encaminhe expediente indicatório ao Excelentíssimo Governador do Estado de Mato Grosso Senhor Pedro Taques e ao Secretário de Estado de Educação, Esporte e Lazer Marco Aurélio Marrafon, que viabilize estudos para a construção de um Colégio Militar no Município de Pontes e Lacerda.	2017	Wandley Carvalho	3429	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Cáceres.	2017	Sebastião Rezende	2522	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Rondonópolis.	2017	Sebastião Rezende	53	Criada
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Várzea Grande.	2017	Sebastião Rezende	52	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Sinop.	2017	Sebastião Rezende	51	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Barra do Garças.	2017	Sebastião Rezende	59	Criada
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Tangará da Serra.	2017	Sebastião Rezende	49	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual de Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Água Boa.	2018	Sebastião Rezende	5223	Em tramitação
Indico ao Poder Executivo, mostrando a urgente e imprescindível necessidade de se tomar providências que culminem com a implantação de uma Unidade da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” no Município de Canarana – MT.	2018	Sebastião Rezende	137	Em tramitação

Fonte: Assembleia Legislativa. Elaborado pela Autora.

Em 2018, houve a expansão das unidades da Escola Estadual “Tiradentes” da Polícia Militar para Lucas do Rio Verde, Barra do Garças e Rondonópolis. E a exemplo da Escola Estadual “Tiradentes” da Polícia Militar, em 5 de abril de 2018, pelo Decreto nº 1.427 (MATO GROSSO, 2018), criou-se a Escola Estadual Dom Pedro II, primeira unidade de ensino do Corpo de Bombeiros Militar (CBMMT), no Estado de Mato Grosso. Essa escola foi inaugurada em agosto de 2018, como resultado de uma parceria entre Corpo de Bombeiros Militar e Governo Estadual, através da Secretaria de Estado de Educação e da Prefeitura Municipal de Alta Floresta.

A Escola Estadual Dom Pedro II compunha o organograma do CBMMT, e integrou o Sistema de Ensino da Polícia e do Corpo de Bombeiro Militar do Estado de Mato Grosso - Lei Complementar n. 408, de 1º de julho de 2010 -, no que trata o art. 63 (MATO GROSSO, 2010b, p.23), cujo objetivo, entre outros, era o de despertar vocações para a carreira de bombeiro-militar (MATO GROSSO, 2004, p.1). Institucionalizada de acordo com o Estatuto dos Militares do Estado de Mato Grosso reformulado - Lei Complementar n.555, de 29 de dezembro de 2014 (MATO GROSSO, 2014) - documento que reafirma a existência de um sistema de ensino próprio, nos termos de legislação específica e/ou peculiar, mantendo, no parágrafo 1, do art. 195, que o Colégio Dom Pedro II constitui-se em modelo de ensino do CBMMT.

A criação da Escola Estadual Militar do Corpo de Bombeiros Dom Pedro II é decorrência da Resolução Normativa nº 005/2015, de 29 de setembro de 2015, do Conselho Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2015) que fixou as normas de estrutura, organização e funcionamento dos Colégios Militares para a oferta de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

Há diferentes denominações para as instituições de ensino do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar. No edital de seleção, a denominação Escola Estadual Militar do Corpo de Bombeiros Dom Pedro II, e em outros documentos da corporação, a denominação muda para Colégio Dom Pedro II do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso (CBMMT), e a instituição de ensino da PMMT é identificada como Colégio Militar Tiradentes.

Independente do nome com que são identificadas as escolas, as instituições de ensino militar seguem as regras definidas na Resolução Normativa nº 005/2015, de 29 de setembro de 2015, do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT), além de serem fiscalizadas e controladas pela PMMT através da Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa (DEIP) e das suas Coordenadorias.

As escolas militares reservam vagas para filhos e dependentes legais de militares, em até 50%, e o restante é destinado ao público em geral. E o diretor das escolas militares deve ser um militar, indicado mediante processo de escolha e nomeado pela Corporação.

Ainda, tendo como referência a Resolução Normativa n. 005/2015-CEE/MT, questiona-se:

Por que para as despesas de manutenção e funcionamento dos colégios somente a SEDUC tem o dever de assegurar os repasses de recursos públicos destinados à educação, quando a rede de ensino público reivindica mais recursos para a melhoria das condições de funcionamento, da infraestrutura precarizada e do déficit de pessoal das escolas da rede pública?

Qual o impacto para o Estado, do ponto de vista orçamentário, educacional e de segurança, com a expansão desse modelo de colégio criado em Nova Mutum, Sorriso, Confresa, Lucas do Rio Verde, Sinop, Cuiabá, Alta Floresta, Barra do Bugres e Rondonópolis, que privilegia uma parcela pequena da população que a elas pode ter acesso e nelas se manter?

Qual o custo social desse modelo excludente de escola, que nega o direito à educação pública e de qualidade para filhos de grande parcela da população?

Quais são as justificativas e os critérios adotados para a expansão das escolas militares no Estado de Mato Grosso, considerando os questionamentos expostos, que denunciam o ataque ao princípio constitucional de igualdade de acesso de todos a uma educação pública de qualidade e a afirmação de Alves; Toschi; Ferreira (2018, p.284) de que a expansão das escolas militares retoma “a lógica da exclusão e da educação dual, tão característica de nossa história”? Tomando esses questionamentos buscamos respostas através dos projetos aprovados ou dirigidos à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso (ALMT) pelos agentes públicos.

JUSTIFICATIVA E CRITÉRIOS PARA EXPANSÃO DAS ESCOLAS MILITARES NO ESTADO DE MATO GROSSO

A análise da documentação reunida, com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, possibilitou expor o conjunto de argumentos das autoridades públicas, visando à expansão do modelo de escola militar no Estado de Mato Grosso. A utilização da Análise de Conteúdo no *corpus* selecionado e analisado buscou elementos de unidades de registro (UR) e de unidades de conteúdo (UC) que sustentam as categorias, justificativas e critério. Também foi possível quantificar

e estabelecer a frequência com que as unidades de registro (UR) ocorreram nos discursos e mensagem midiáticas, de modo a saber qual a importância de cada uma das URs na argumentação dos agentes públicos.

Constatamos que a justificativa das autoridades para a criação (expansão) das escolas militares se destaca, em ordem de frequência, nas seguintes URs: demanda da comunidade; organização e de qualidade de ensino; formação do cidadão; fator de segurança (Quadro 2).

Quadro 2 - Unidades de registro da categoria justificativa, extraídas do material analisado, do período de 2015-2019, segundo a frequência com que foram mencionadas

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/FREQUÊNCIA
Justificativa	Organização e de qualidade do ensino. (3)
	Preparar bons cidadãos/cidadania (2)
	Demanda da Comunidade (13)
	Fator Segurança (1)

Fonte: Sites oficiais do Governo do Estado e da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Elaborado pela Autora

A justificativa centrada na UR - “demanda da comunidade” e outras expressões correlacionadas - foi constatada em treze documentos de diferentes agentes públicos. Essa justificativa se apoia na população, fala em nome do povo, sem apresentar dados que expressem estudo da demanda ou de consulta popular sobre o desejo de haver uma escola militar em seu município no modelo já existente: uso das instalações das escolas públicas existentes; pagamento de mensalidades; prioridade dos filhos de militares e seus dependentes legais e seleção para entrada do público em geral, ou de outro modelo que não está muito claro.

UNIDADES DE CONTEXTO

“A população deseja esse modelo de educação, que tem como um dos objetivos, transformar a perspectiva de vida das nossas crianças”(Subsecretária do MEC, 2019).

“Há um contentamento muito grande por parte dos pais, alunos, mestres e da própria sociedade”. (Deputado 1, 2016).

“Vinha sendo discutida há algum tempo e que agora se concretiza. A escola deve dar aos jovens da região a expectativa de novas oportunidades” (Secretário de Educação, 2018).

Há documentos em que a demanda da comunidade está associada à urgência e à necessidade de implantação, mas que carece de argumentos que sustentem a motivação da criação da escola militar em determinadas regiões, sua urgência e necessidade. Em alguns municípios, a solicitação de implantação foi dirigida aos superiores³, sem consulta à população, como demanda dela, e justificando a criação em nome da comunidade.

Na sequência, a UR - Organização e qualidade do ensino - é uma justificativa que está relacionada à moral e aos bons costumes como motivo para a criação e expansão das escolas militares, aliada à disciplina e, conseqüentemente, à hierarquia, determinando o bom desempenho dos alunos nas avaliações institucionais, somando-se aos valores cívicos, fazendo com que as escolas militares sejam apresentadas como instituições de ensino de qualidade.

UNIDADES DE CONTEXTO

“As notas dos alunos no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) são das melhores do Estado. E a ideia é levar esse mesmo sistema e a mesma qualidade para o interior.” (Governador, 2017).

“Formação de cidadãos dentro dos parâmetros do moral, dos bons costumes e valores cívico-patrióticos.” (Deputado 3, 2017).

“Nós precisamos preparar boas pessoas, bons cidadãos, para que tenhamos não apenas um Mato Grosso melhor, mas uma nação melhor.” (Secretário de Segurança Pública, 2017).

“Desenvolver nos alunos o sentimento de amor à pátria e uma sadia mentalidade de disciplina consciente favorece o desempenho.” (Deputado 5, 2017).

Essas escolas ganharam destaque nos últimos anos por alcançarem indicadores educacionais positivos pela imposição da ordem e da disciplina (SALDAÑA; CARAZZAI; GAMBA; TAKAHASHI, 2009). Mas esses mesmos autores afirmam que outras instituições de ensino, especialmente as públicas, sem a imposição da ordem e da disciplina, também alcançaram indicadores iguais ou superiores às instituições militares.

Os resultados delas são compatíveis com os de outros sistemas públicos de perfil semelhante, como algum tipo de seleção de estudantes, mas sem a rigidez militar. [...] Escolas militares têm desempenho similar ao de unidades com perfil parecido. Acima da média, centenas de colégios estaduais com alunos do mesmo perfil socioeconômico têm resultado melhor. (SALDAÑA; CARAZZAI; GAMBA; TAKAHASHI, 2009, p.1).

³ Deputado Federal da cidade de Cáceres/MT enviou ao Comandante do Exército a solicitação de instalação de Escola “Cívico-militar” em Cáceres.

No âmago da justificativa para a expansão das escolas militares, a qualidade do ensino nunca foi prioridade nas políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, devendo-se pensar que se está implantando uma política de exclusão.

Por outro lado, a UR - Preparar bons cidadãos/cidadania - evidencia mais o conservadorismo da população brasileira, somado a personalidades autoritárias, do que propriamente uma formação humanista e democrática.

E, por fim, a UR - fator segurança - é uma justificativa que expressa a prevenção, a violência e a criminalidade. O sentido dado é de que o combate à criminalidade deva ter início na escola, como se a escola fosse o espaço de formação da criminalidade; no entanto, a escola é o espaço que crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade têm para se protegerem do convívio com a violência e a criminalidade.

UNIDADE DE CONTEXTO

“Nós acreditamos na prevenção como a melhor medida no combate à criminalidade.”(Secretário de Segurança Pública, 2018).

Quanto aos critérios adotados para a escolha das regiões para a implantação de escolas militares, constatamos que estes estão sendo exigidos dos agentes públicos para definir regiões e quantidades a fim de viabilizar de implantação, ver quadro 3.

Quadro 3 - Unidades de registro da categoria critérios, extraídas do material analisado, do período de 2015-2019, segundo a frequência com que foram mencionadas

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO/ FREQUÊNCIA
Críticos	Realização de estudos (1) Informações sobre estudo da cidade, da necessidade de se implantar escolas militares em determinada região. (1)

Fonte: Sites oficiais do Governo do Estado e da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Elaborado pela Autora.

Constatamos que há ausência de parâmetros técnicos da Secretaria de Estado de Educação para definir onde e quantas escolas desse modelo o Estado comporta e quando poderá criá-las sem onerar o erário público, sem impactar os recursos da SEDUC para a manutenção da rede de ensino público estadual existente. Assim, há solicitação de parlamentares para que a SEDUC se manifeste.

UNIDADES DE CONTEXTO

“Estudo para viabilidade de implantação.” (Deputado 5, 2018)

“Ausência de informações dos critérios adotados pela secretaria de educação, quando da abertura de novas escolas militares.” (Deputado 6, 2018).

Os argumentos para justificar a criação das escolas e colégios militares no Estado de Mato Grosso não seguem uma narrativa sustentada em critérios científicos e dados comprovados empiricamente, mesmo porque eles não existem, e, pelo exposto, constata-se o senso comum nos argumentos.

1) são escolas de qualidade, apesar de não explicitar que qualidade é essa, nem quais meios são utilizados para alcançá-la; 2) reforça que estas escolas ensinam valores de disciplina e ordem; 3) as escolas são apresentadas como medida de segurança preventiva contra a violência que impera na sociedade. (ALVES; TOSCHI; FERREIRA, 2018, p. 276).

As alegações dos agentes públicos em seus discursos são mensagens que motivam a criação das escolas militares em Mato Grosso e coincidem com as reportagens que pautam a mídia e a propaganda governamental do Estado de Goiás sob o mesmo assunto. Envolvendo o conjunto dos argumentos que a população tem exigido do poder público e de vários governos, o momento histórico viabiliza uma rede de mensagens que, do mesmo modo que em outros Estados da Federação justifica a expansão das escolas públicas, tal como acontece em Mato Grosso. E em meio à expectativa de se reelegerem, os governadores apresentam à comunidade, como bandeira de campanha, a escola militar, como expectativa de um novo modelo de escola pública que tem qualidade de ensino, e a formação cidadã como valores sustentados na disciplina, na ordem, moral, nos bons costumes e em valores cívico-patrióticos, e a segurança como o controle sobre os discentes. Forma esta “de impor e manter a ordem, a moral e os bons costumes parece ganhar eco a partir das incertezas sociais e políticas em que vivemos.” (FBSP, 2017, p. 23).

Segundo Alves; Toschi; Ferreira (2018), as escolas militares são objeto de desejo dos municípios, sendo colocadas no centro das negociações pelo poder local com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de um fenômeno que ainda precisa ser mais bem estudado. A política de expansão das escolas e colégios militares, com foco na justificativa e critérios adotados, considerando-se que ela se apresenta regionalizada, no Mato Grosso o mecanismo ocorreu diferente da expansão em Goiás, Minas Gerais e da que está acontecendo no Distrito Federal.

No Mato Grosso, houve três momentos diferentes, que, reunidos, deram sustentação legal à política de expansão. Inicialmente, no ano de 2010, a inclusão da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes” na Estrutura Organizacional Básica da PMMT e no Sistema de Ensino da Polícia e do Corpo de Bombeiros Militares do Estado de Mato Grosso. Depois, em 2014, a reestruturação do Estatuto dos Militares do Estado de Mato Grosso, que integrou definitivamente a Escola “Tiradentes” à estrutura organizacional da PMMT, possibilitando, desse modo, que esse modelo de escola e colégio militar se replicasse no interior do Estado. E, por último, durante o governo de Pedro Taques, foi aprovada a Resolução Normativa nº 005/2015 do Conselho Estadual de Educação (MATO GROSSO, 2015), a qual fixou as normas de estrutura, organização e funcionamento das Escolas e Colégios Militares para oferta de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. Todos esses passos deram, em 2017, ao Governo de Mato Grosso, as condições legais para a implantação e expansão de escolas militares no Estado, nos moldes da Escola Estadual da Polícia Militar “Tiradentes”, e possibilitaram a criação do Colégio Dom Pedro II do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso.

As escolas militares materializam e alimentam, com diferentes argumentos, o pensamento conservador e a personalidade autoritária que repousam na sociedade; por isso, muitos candidatos em/para diferentes cargos de poder incluíram e incluem em seus discursos a defesa da implantação de escolas militares em seu Estado, com o intuito de angariar votos para se elegerem/reelegerem ou garantir a base de apoio do segmento conservador e autoritário da sociedade, como nos casos de Goiás e de Mato Grosso.

A criação e expansão das escolas/colégios militares se apresentam para a população como resultante da demanda popular e do segmento conservador e autoritário, que tenta impor sua régua regulatória à sociedade; também se apresenta como solução para a má qualidade do ensino, para a violência e a criminalidade.

Na argumentação para a expansão das escolas militares, a qualidade do ensino e, consequentemente, o melhor desempenho têm a lógica expressa na “ordem” e na “disciplina”, na tese de que, com o controle sobre os discentes, através desses dois mecanismos, a aprendizagem melhorará. Para a qualidade

do ensino não bastam ordem e disciplina, mas investimento na educação, que dê condições aos profissionais da rede pública de ensino de terem formação continuada, equipamentos e infraestrutura adequada às escolas, condições de aprendizagem com segurança; enfim, recursos que garantam, realmente, uma educação de qualidade e, quem sabe, em tempo integral.

A comunidade escolar não pode ser responsabilizada pelo sucateamento das escolas da rede de ensino público nem a crescente desmotivação dos professores como algo de foro íntimo. Ambos estão circunscritos à vontade política do governante, às suas políticas de governo, e não se pode nem é justo para com a escola pública que ela seja comparada em todos os níveis (material, didático-pedagógico, profissional e financeiro) com escolas e colégios militares que têm e são o que deveriam ter e ser todas as escolas públicas deste País.

A escola e o colégio militar podem, legalmente, cobrar taxas mensais, o que as faz ter recursos para pôr em prática projetos, programas e atividades extracurriculares. Já na escola pública, ao pretender realizar uma dessas atividades, o corpo docente tem que promover festas, bingos, gincanas, sorteios entre outros mecanismos. Nesse aspecto, uma questão desponta: de que maneira o governo do Estado de Mato Grosso pretende resolver a questão financeira da educação, considerando a quantidade de escolas e colégios militares com os quais se comprometeu, ao manter em vigência uma resolução segundo a qual os recursos para esse modelo de escola advirão da pasta da SEDUC, que necessita de volume financeiro para atender as necessidades materiais, pedagógicas e profissionais que o modelo exige e também ter o mesmo desembolso para as escolas da rede pública já existentes?

A cobrança de taxas mensais, que é possível, no modelo já consolidado de escola e colégio militar, estabelece subsistemas de ensino na rede pública. Um que servirá a uma elite que quer uma escola pública segura, com disciplina e qualidade de ensino, e o outro que se destinará ao segmento mais pobre da população, incluindo as crianças e os adolescentes que forem excluídos das escolas e colégios militares por não se adaptarem às normas de conduta e disciplina.

As escolas e colégios militares representam ameaça às escolas do sistema público de ensino. Ameaça à questão financeira, à medida que os poucos recursos terão que ser divididos com esse modelo de escola; ameaça à gestão democrática cuja luta proporcionou um avanço na educação; ameaça à qualidade do ensino que estará reservada a um modelo de escola destinada a uma elite, contrapondo-se ao direito de todos à educação de qualidade; desse modo, burla um dos princípios da democracia que é o princípio da igualdade ao ameaçar as políticas de inclusão, pois alguns, que se adaptarem ao modelo a ele terão acesso e os demais dele serão excluídos, o que parece ser uma forma de controle e segregação.

A constatação de que nos argumentos dos agentes públicos do Estado de Mato Grosso não há critérios objetivos para a implantação e expansão das escolas e colégios militares compromete todo o sistema público de ensino do Estado. Além do mais, os agentes públicos não têm clareza, em suas justificativas, sobre a implantação e expansão, e se apoiam em argumentos frágeis, como a demanda das comunidades sem comprovação de que as mesmas os desejem. Manifestam-se em nome do povo sem que o povo, em sua ampla maioria, sendo o maior interessado, tenha informação e dados objetivos para fazer tal escolha.

E, por fim, diante do volume de escolas militares criadas no Estado e da resolução normativa do CEE/MT que fixa a estrutura, organização e funcionamento das mesmas, que atribui à SESP/MT a responsabilidade pela disponibilização de recursos humanos, isto é, policial militar para atuarem na direção, coordenação pedagógica e demais funções, questiona-se: os policiais militares de alta patente viram, na onda da militarização das escolas, um espaço para se alocarem confortavelmente, entrincheirando-se nas escolas, tirando do professor o seu espaço de atuação e formação? E deixou de ser função da polícia militar atender a segurança dos cidadãos?

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás in **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v.12, n. 23, p.271-287, jul./dez.,2018. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 08 abr.,2019.

ANDRADE, Thiago. Deputados apresentam proposta de criação de novas escolas militares. **Seduc**. 06 abril de 2016. Disponível em < <http://www2.seduc.mt.gov.br/web/mt/-/3815380-deputados-apresentam-proposta-de-criacao-de-novas-escolas-militares?inheritRedirect=true>> Acesso em 08 abr.,2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal.2010.

BRANDÃO, Rosane. Expansão da escola militar em MT é discutida durante simpósio. **Seduc**. 02 abril 2019. Disponível em < <http://www.mt.gov.br/web/seduc/-/11544256-expansao-da-escola-militar-em-mt-e-discutida-durante-simposio>> Acesso em 06 abr.,2019.

CAFARDO, Renata; JANSEN, Roberta. Estudantes de colégios militares costumam três vezes mais ao País. **Jornal O Estado de São Paulo**. 25 agosto de 2018. Disponível em < <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-Omilitar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>> Acesso em 06 de abr.,2019.

CAMPOREZ, Patrik. Número de escolas públicas “militarizadas” no país cresce sob o pretexto de enquadrar os alunos. **Revista Época**. 23 de julho de 2018. Disponível em <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em 17.set., 2018.

DEVAUX, Sílvia. Convênio vai incentivar ações de prevenção à violência nas escolas estaduais. **Secom**, 9 de out., 2007. Não paginado. Mídia. Notícias. Educação Disponível em: < <http://www.secom.mt.gov.br/imprime.php?cid=35763&sid=25>> Acesso em: 11 abr.,2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Militarização da educação cria uma linha direta entre escolas para pobres e prisões. **Jornal GGN**. 10 de março de 2019. Mídia. Disponível em < <https://jornalgnn.com.br/artigos/militarizacao-da-educacao-cria-uma-linha-direta-entre-escolas-para-pobres-e-prisoas/>> Acesso em 09 abr.,2019.

FBSP. Medo da violência e o apoio ao autoritarismo no Brasil: índice de propensão ao apoio a posições autoritárias. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**. 2017. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/04/FBSP_indice_propensao_apoio_posicoes_autoritarios_2017_relatorio.pdf Acesso em 14 jun.,2019.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 8.171, de 22 de julho de 2004. Dispõe sobre a criação da Escola Estadual Dom Pedro II do Corpo de Bombeiros Militar do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. **Sad**, 2004. Disponível em <<http://www.sad-legislacao.mt.gov.br/Aplicativos/Sad-Legislacao/legislacaosad.nsf/709f9c981a9d9f468425671300482be0/107aa57f4a44ce8604256ee600663c61?OpenDocument>> Acesso em 07.abr.,2019

MATO GROSSO. Governo anuncia construção de mais um Colégio Militar Tiradentes em Cuiabá. 31 de julho de 2009. **Secom**. 2009 Disponível em < <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/governo-anuncia-construcao-de-mais-um-colegio-militar-tiradentes-em-cuiaba>>. Acesso em: 17.set.,2018.

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 386 de 5 de março de 2010. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. **Imprensa Oficial**. 2010a. Disponível em <http://www.iomat.mt.gov.br/imprimir.htm?id=281624&edi_id=2537> Acesso em 07 abr., 2019

MATO GROSSO. Lei Complementar n. 408 de 1 de julho de 2010b. Sistema de Ensino da Polícia e do Corpo de Bombeiro Militar do Estado de Mato. **Legislativo**. 2010b. Disponível em < <http://www.pm.mt.gov.br/-/7748425-lei-complementar-n-408-de-01-de-julho-de-2010>> Acesso em: 07 abr.,2019

MATO GROSSO. Lei Complementar nº 555 de 29 de dezembro 2014. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares do Estado de Mato Grosso. **Legislativo**. 2014. Disponível em < <http://app1.sefaz.mt.gov.br/0425762E005567C5/250A3B130089C1CC042572ED0051D0A1/D314360ABFF2A92484257DC100692FB3>> Acesso em 27 set.,2019.

MATO GROSSO. Resolução Normativa nº 005/2015 de 29 de setembro de 2015. Fixa normas de estrutura, organização e funcionamento dos Colégios Militares para oferta de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Conselho Estadual de Educação**, 2015. Disponível em < <http://www.pm.mt.gov.br/documents/2459523/11865783/Portaria+005+CEE.pdf/5c6057c2-1260-b678-2623-644053eb1d9d>> Acesso em 09 jun.,2019.

MATO GROSSO. Decreto n. 1.427 5 de abril de 2018. Dispõe sobre a criação da Unidade Escolar que adiante menciona. **Imprensa Oficial**. 2018 Disponível em: <https://www.iomat.mt.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Decreto%20n%C2%BA%201.427%20de%20%2005%20de%20abril%202018>. Acesso em 15.out.2019

PACHECO, Valeria. Colégios públicos com gestão militar chegam a Brasília na era Bolsonaro. **AFP**. 28 de janeiro de 2019. Disponível em < <https://www.folhape.com.br/folhape/nwsPrint.aspx?mId=97698> > Acesso em 09 abr.,2019.

POLÍCIA MILITAR. **Ensino- E. Tiradentes Cuiabá** – Histórico. 2000 Disponível em < <http://www.pm.mt.gov.br/colégio-tiradentes-historico>> Acesso em 07 abr.,2019.

SALDAÑA, Paulo; CARAZZAI, Estelita Hass; GAMBA, Estevão; TAKAHASHI, Fábio. Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar. **Folha de São Paulo**. 18 de fevereiro de 2019. Educação. Disponível em:< <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>> Acesso em: 17 abr.,2019

SANTANA, Wallmar. Decreto cria mais três escolas militares em Mato Grosso. 2017. **Imprensa Oficial**. 28 de março de 2017. Educação. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6027062-decreto-cria-mais-tres-escolas-militares-em-mato-grosso> Acesso em: 20 out.,2019.

TEIXEIRA, Matheus; CARNEIRO, Luiz Orlando. STF permite cobrança de mensalidade em colégios militares. **Blog Jota**. 24 de outubro de 2018. Disponível em< <https://www.jota.info/stf/do-supremo/stf-permite-cobranca-de-mensalidade-em-colegios-militares-24102018>. Acesso em 06 abr.,2019.

MARIA DO HORTO SALLES TIELLET é Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos. Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, Mato Grosso. Brasil
E-mail: mariadohorto_tiellet@yahoo.com.br e tiellet.maria@unemat.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1794-7274>

*Recebido em junho de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

Gestão democrática e militarização do ensino: reflexões a partir de um estudo de caso

***Democratic management and militarization of education:
reflections from a case study***
***Gestión democrática y militarización de la enseñanza:
reflexiones de un estudio de caso***

**CAROLINA BARREIROS DE LIMA
NATALIA BARBOZA NETTO
JANAINA MOREIRA PACHECO DE SOUZA**

Resumo: O artigo aborda a gestão democrática no ensino público, problematizada a partir de pesquisa realizada em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro. Um estudo de caso delineado em 2017, subsidiado por fontes documentais, entrevistas e observações apontou limites para esse processo em uma escola com características tão peculiares. Análises pautadas nos modelos de organização tensionaram a concretização de uma efetiva gestão democrática nesse espaço, fato que vai de encontro à proposta de criação e expansão de escolas cívico-militares de educação básica, instituída pela atual governança presidencial brasileira e apontada pelo Decreto nº 9.465/2019.

Palavras-chave: Gestão democrática. Militarização do ensino. Teoria organizacional.

Abstract: The article discusses the democratic management in public education, problematized from research in a military educational institution on Rio de Janeiro. A case study designed in 2017, based on documentary sources, interviews and observations, showed the limits of this process in a school with such peculiar characteristics. Analyzes based on organizational models have strained the implementation of effective democratic management in this space, a fact that goes against proposal for the creation and expansion of civic-military elementary schools, instituted by the current Brazilian presidential governance and pointed out by Decree no. 9.465/2019.

Keywords: Democratic management. The militarization of teaching. Organizational theory.

Resumen: El artículo aborda la gestión democrática en la enseñanza pública, problematizada a partir de la investigación realizada en una institución militar de enseñanza en Rio de Janeiro. Un estudio de caso realizado en 2017, respaldado por fuentes documentales, entrevistas y observaciones, señaló los límites de este proceso en una escuela con características tan peculiares. Los análisis basados en modelos organizacionales han forzado la implementación de una gestión democrática efectiva en este espacio, hecho que va al encuentro de la propuesta de creación y expansión de escuelas cívico-militares de educación básica, instituida por el actual gobierno presidencial brasileño y señalada por el Decreto no. 9.465 / 2019.

Palabras clave: Gestión democrática. Militarización de la enseñanza. Teoría organizacional.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em um período de reabertura político-democrática, logo após o fim da Ditadura Militar, definiu a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), no Art. 206, Inc. VI, como um de seus princípios. Oito anos depois, em 1996, no Art. 3º, Inc. VIII, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reiterou esse princípio e, nos artigos 14 e 15, apresentou determinações no tocante a essa gestão:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Passadas três décadas após a promulgação do texto constitucional de 1988, a luta da sociedade brasileira pela legitimação e garantia desses direitos ainda perdura, em um país cujas distâncias, além de físicas, são materiais, econômicas, sociais e culturais.

Embora existam na Constituição Federal mais recente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referências e princípios da gestão democrática e da qualidade do ensino público, essas disposições legais esbarram [...] na insuficiência em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas. (PASSADOR; SALVEITTI, 2013, p. 480).

Em 2014, visando a orientar as ações institucionais em busca de uma gestão efetivamente democrática, que são amparadas pela Lei nº 13.005, passou a vigorar o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional em um período de 10 anos, trazendo como meta a de número 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014).

Findo o prazo estabelecido pelo PNE, ainda é possível conceber a efetivação da gestão democrática nas redes públicas de ensino como um grande desafio, sendo evidentes as dificuldades de sua implementação no cotidiano escolar (FERNÁNDEZ, 2015). Partindo desse pressuposto, considerou-se oportuno refletir sobre os princípios que incidem na arena educacional e que fomentam a construção de uma perspectiva mais democrática.

Dos princípios desse modelo de administração, destacamos a questão da descentralização, compreendendo-a como indissociada da concepção que trazemos sobre autonomia. Enfatizamos as afirmações de Paro (2003) quanto à restrição desse princípio à distribuição de encargos e atribuições, devendo ser tratado enquanto autonomia que corrobora a constituição da identidade escolar, propiciando a redefinição do papel de cada um que atua na comunidade. Supomos que essa concepção de descentralização e, conseqüentemente, de autonomia, possa favorecer o enaltecimento de projetos contextualizados com a realidade, ao contrário de propostas homogeneizantes, ecoando discursos e prioridades que se fazem necessários.

Paro (2003) considera três categoriais de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas, a saber: nomeação, concurso e eleição. O autor salienta que a primeira categoria traz consigo as marcas do clientelismo político, ainda muito presente nos sistemas de ensino brasileiros. Quanto à categoria concurso, ele acrescenta que suas principais virtudes são a “objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato” (PARO, 2003, p. 19). No tocante à eleição de diretores, esse seria o mecanismo mais favorável para o provimento do cargo de gestor, embora ressaltando que a escolha feita dessa forma não seria a solução para todos os problemas, apesar de se constituir como um dos fatores para esta democratização.

Ainda sobre a perspectiva de uma gestão democrática, acrescenta-se que o sistema que oportuniza a eleição de diretores precisa contemplar políticas que proporcionem uma estrutura adequada. Para tal, são fundamentais órgãos

colegiados que desenvolvam de forma articulada os projetos políticos pedagógicos em que alunos, comunidade, professores e demais profissionais estejam inseridos. O mecanismo desses órgãos, constituído em um processo democrático nas decisões escolares, assume um lugar privilegiado de resgate de espaços para debates.

Na discussão sobre gestão, realçamos a importância das relações entre a liderança do diretor, o clima escolar e o desempenho dos alunos. Sobre esses aspectos, Oliveira e Waldhelm (2106) trazem a percepção dos professores de escolas municipais e estaduais do Rio de Janeiro, fazendo uma correlação entre gestores e ambientes propícios à aprendizagem dos alunos, sobretudo quanto à “Gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe, que parecem contribuir para promover o maior envolvimento dos professores nas atividades escolares, favorecendo o aprendizado escolar dos alunos.” (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016, p. 838).

Dialeticamente, a atual governança presidencial brasileira, centro de recorrentes e acirrados debates, vem incidindo holofotes e marcando apontamentos que se distanciam das perspectivas desse modelo de gestão, além de reatar a questão da militarização das escolas públicas como mecanismo para conter a indisciplina e também oferecer melhorias na qualidade da educação. Através disso, o Ministério da Educação (MEC) vem pretendendo obter, voluntariamente, maior adesão de estados e municípios ao molde, mediante a oferta de recursos para a implantação de escolas em que militares e educadores compartilhem a gestão.

Algumas localidades já anunciaram que pretendem implantar ou ampliar a oferta de ensino em escolas militarizadas, entre elas aparecendo algumas dos estados do Rio de Janeiro, Roraima, Sergipe e Bahia. Há, ainda, estimativas que realçam a existência de cerca de 120 escolas públicas militarizadas em pelo menos 17 estados, entre as quais 60 estão concentradas em Goiás. Uma das metas anunciada pelo agora Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante sua campanha eleitoral, foi a de instalar, pelo menos, uma unidade desse tipo em cada unidade da federação¹.

Em 02 de janeiro de 2019, dia seguinte à posse presidente, foi publicado o Decreto 9.465/2019, que alterou a estrutura do MEC e criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Sua função, apresentada no Art. 11, Inc. XVI, é “promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital” (BRASIL, 2019). O decreto termina não trazendo

1 Informações extraídas de: <https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

especificações quanto às características do novo modelo de escola, embora seu artigo 16 deixe claro que os programas didático-pedagógicos e o sistema de gestão serão desenvolvidos pela referida subsecretaria.

Com base nessas considerações, pretende-se com este artigo debater alguns aspectos da militarização nas escolas, a partir de um estudo de caso realizado no segundo semestre de 2017. Parte-se do pressuposto de que essa militarização faz parte de um projeto hegemônico e conservador que coloca em risco a permanência dos direitos fundamentais e dos preceitos constitucionais, dentre eles, o direito à educação, como definida e defendida na Carta Magna. A partir disso, tencionaremos tal processo junto às questões que sustentam instâncias democráticas da/na gestão escolar, verificando desafios que lhe são subjacentes.

Como subsídios teóricos, para pensar a organização pesquisada, utilizaremos Lima (2008). O autor nos apresenta modelos de organização para o estudo escolar, auxiliando-nos a compreender que cada escola é uma unidade, mesmo estando inserida em um sistema maior. Cada escola, a fim de atingir os seus objetivos, possui princípios e procedimentos relacionados à ação de coordenar os envolvidos no processo educativo, que precisam ser compreendidos de forma heurística. Com esse olhar, é que o pesquisador, dentro de uma vasta panóplia de modelos oferecidos pela Teoria Organizacional, apresenta-nos o burocrático racional, o político, o de ambiguidade e o cultural, que, resumidamente, nos coloca:

No que diz respeito ao modelo burocrático racional, este tem sido um modelo muito aplicado à escola enquanto organização, na qual a cultura registra uma perspectiva de integração bastante profunda e coesa, dado que a racionalidade que caracteriza o modelo impede outras perspectivas. O modelo político de interpretação das organizações pareceu-nos relevante na economia deste trabalho atendendo à diversidade de interesses e objetivos e à ‘racionalidade política’ evidenciada pelos atores, isto é, uma racionalidade dirigida segundo a sua própria visão de organização. No que toca ao modelo da ambiguidade, este parece-nos abarcar algumas metáforas e imagens onde se procuram analisar práticas que, efetivamente, ocorrem nas organizações escolares. Por fim, o modelo cultural que confere um sentido eminentemente simbólico às organizações e que vai servir de suporte capital ao nosso trabalho. (LIMA, 2008, p. 31).

A partir do exposto, analisamos algumas características da escola que constituiu o campo, a fim de compreender quais seriam os modelos presentes na sua organização. As reflexões sobre clima escolar e o papel da gestão institucional estiveram, por sua vez, pautadas, principalmente, nos escritos de Oliveira e Waldhelm (2016) e Amaral (2016).

O CONTEXTO DA ANÁLISE

No segundo semestre de 2017, iniciamos as observações que contribuíram para a caracterização da imagem de uma instituição militar de ensino. Partindo de uma visão disseminada e de senso comum, na qual processos democráticos e instituições militares são incongruentes, analisamos em que medida nesse contexto, democracia e gestão poderiam dialogar: Seria possível pensar em gestão democrática nesse *lôcus*?

O campo pesquisado, cuja fundação ocorreu em 1960, tendo como principal objetivo educar/formar os filhos de civis e militares de uma Força Armada, situa-se na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. À época da coleta de dados, a escola atendia a uma média de 1000 alunos, nos turnos da manhã e tarde, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Dentre os discentes, mais de 50% eram dependentes de civis que não se enquadravam no perfil para o qual a instituição foi criada² (BRASIL, 2003). Além da Educação Básica, oferecia cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para instituições militares e, ainda, o Curso Técnico de Enfermagem.

O regime de subordinação da escola é respaldado por um parecer de 1981, quando o então Ministério da Educação e Cultura, tratando da regulação do ensino militar por lei específica, situa-o fora do alcance do MEC e, conseqüentemente, das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação. Isso significa dizer que a escola não sofria interferências (no sentido de fiscalização) e também não possuía dotação orçamentária vinda desse Ministério. A Força Armada, portanto, era quem mantinha o funcionamento da escola há quase 60 anos, contando também com a contribuição voluntária por parte das famílias dos alunos, no valor de R\$ 100,00 mensais.

O quadro de professores era composto por servidores públicos federais (alguns tendo ingressado via concurso, outros, não), militares de carreira que tinham alguma formação relacionada à área educacional e estavam lá desviados de função e, ainda, militares do quadro temporário, que entraram por processo seletivo específico para sua área de atuação, mas que só ficavam na instituição por um período máximo de oito anos.

Sua área patrimonial é de 20 mil metros quadrados e a área construída ultrapassa 10 mil metros quadrados, o que evidencia o potencial estrutural, composto à época por: 53 salas, biblioteca, auditório, sala de vídeo, sala de

2 O ingresso de alunos não dependentes de militares teve início em 2003, por ocasião da assinatura de um Termo de Ajuste de Conduta do Ministério Público Federal. O mesmo Termo estabeleceu que a instituição não poderia cobrar uma mensalidade obrigatória, o que tornou voluntária a contribuição mensal das famílias dos estudantes.

música, sala de leitura, laboratórios de física, química, biologia, informática, enfermagem, salas de artes plásticas, enfermaria, refeitório (os alunos recebem lanche diariamente), sala de fonoaudiologia, vestiários, cantina, papelaria, campo de futebol, pista de atletismo, ginásio poliesportivo, quadra de esportes, pátio com horta, etc. Apesar de toda essa infraestrutura, dificilmente encontrada numa instituição pública, vale ressaltar que ainda existiam problemas no tocante às questões de acessibilidade e ventilação dos espaços.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ estava acima das médias observadas e projetadas para as escolas públicas do Rio de Janeiro, o que, dentre outros fatores, fazia com que a procura por matrículas na instituição fosse alta, incluindo moradores de outros municípios. Em 2015, por exemplo, o IDEB das turmas de quinto ano foi 6,9 enquanto a meta observada e projetada no município do Rio de Janeiro foi 5,6. No mesmo período, as turmas de nono ano atingiram nota 5,9 no IDEB, na medida em que a meta observada foi 4,4 e a projetada 5,9.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em outubro daquele mesmo ano, 2017, estivemos no local com o objetivo de conhecer o espaço, realizar entrevistas previamente agendadas e conversar informalmente com diferentes atores sociais, inclusive obtendo acesso a documentos da escola que, após serem analisados, subsidiaram a composição dos registros. Esta pesquisa está afinada com o que Lüdke e André descrevem como estudo de caso, já que nos possibilitou uma interpretação contextualizada, que buscou revelar as múltiplas dimensões presentes, enfatizando “a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 19).

Um dos procedimentos utilizados na coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, gravadas com a autorização prévia dos participantes. Manzini (1991) nos coloca que esse tipo de entrevista está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Ainda segundo ele, as entrevistas semiestruturadas podem fazer emergir informações de forma mais livre, não ficando as respostas condicionadas a uma padronização de alternativas.

Foram entrevistados quatro professores, sendo dois deles civis e dois militares que lecionavam as seguintes disciplinas: Filosofia, Matemática, Geografia e Enfermagem. Um dos entrevistados também era presidente da Associação de Pais, já que seu filho era aluno da instituição. Para fins deste artigo, com o intuito de proteger a identidade dos sujeitos, os componentes do grupo serão nomeados P1, P2, P3 e P4, respectivamente.

Além das entrevistas realizadas, tivemos conversas informais que, por sua vez, foram curtas, com perguntas mais pontuais e nos permitiram um registro de observação. Participaram desse momento duas alunas, um secretário escolar, o diretor pedagógico e o diretor administrativo. O diretor geral da escola, antecipadamente, permitiu-nos livre acesso aos espaços e documentos institucionais.

Além das entrevistas, utilizamos como instrumento de coleta de dados a análise documental que, de acordo com Lüdke e André (2005), constitui fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, representando uma fonte natural de informação. Assim, a análise do Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno, Regime Disciplinar, além dos documentos já disponíveis na página da internet, possibilitou-nos inferências e corroborou de maneira significativa com a pesquisa.

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO: ESPAÇOS DE MANIFESTAÇÃO, RELAÇÕES ENTRE OS ATORES, CLIMA INSTITUCIONAL E OS DOCUMENTOS ESCOLARES

Pensar na escola que constitui o campo enquanto organização requer que destaquemos a opção que adotamos para analisá-la, de forma “complexa e polifacetada”, admitindo as variadas influências e tradições disciplinares que ela compreende, ou seja, uma “organização em ação” (LIMA, 2011). Nessa perspectiva, dialogamos com os dados obtidos nas entrevistas, conversas informais e observações, reiterando a importância de se investigarem não apenas aspectos aparentes, mas compreender a realidade organizacional para além. Esse fato corrobora as afirmações de Lima (2011), quando afirma que “a escola não é um ‘dado’ dado, uma realidade empírica de *primeira ordem* que seja passível de ‘captação’ imediata, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos” (LIMA, 2011, p. 148, grifo do autor).

Adentrando as relações escola-comunidade, o “Regime disciplinar provisório do corpo discente e orientações gerais sobre os direitos e deveres dos responsáveis”, quanto ao título “Direitos dos alunos”, sustentava que: “são direitos dos alunos participar das associações e órgãos cocurriculares, desde que

as normas de funcionamento tenham sido aprovadas pela Direção”. No título seguinte, “Deveres dos alunos”, era mencionado que cabe ao aluno “participar de todas as atividades promovidas pela escola, para as quais for convocado”. O texto ainda mencionava, no título “Deveres dos Responsáveis”, que compete a eles “participarem das reuniões para as quais forem convocados”.

P4 informou que as instâncias de participação na escola começaram com as ‘Rodas de Conversa’ junto aos pais. Esses encontros também denominados ‘Grupos de Reflexão’ eram coordenados por uma psicóloga e tinham por objetivo “dar voz aos pais”. Além disso, existia o projeto ‘Família na Escola’ que levava os pais para os cursos, além de bazares promovidos pela Associação de Pais. Segundo informações do professor, essa Associação trazia muitos pais para o espaço escolar e, “mesmo que não fosse uma participação de todos, quem participava, participava efetivamente”. P4 considerava que o colégio poderia fazer muito mais trabalhos com a comunidade do entorno, já que nas proximidades havia hospital, escolas municipais e creches, inclusive mencionando as ações que aconteciam através do Curso de Enfermagem.

A participação da Associação junto aos professores acontecia com aqueles que “acolhiam e tinham disponibilidade de escuta”. Cada série contava com um orientador psicopedagógico e esse profissional tentava fazer esse papel. Sendo assim, diante das queixas dos responsáveis, a orientação era que eles pudessem resolvê-las, primeiramente junto ao Serviço de Orientação Psicopedagógica (SOP) e, caso fosse necessário, poderiam percorrer outros caminhos junto à Associação. No que compete à comunidade, o mesmo documento de Regime Disciplinar, no Título “Direitos dos Responsáveis”, estabelecia que os responsáveis têm direito a “dar sugestões, por escrito, à Direção da escola, com o intuito de melhorar o padrão e a eficiência do mesmo” e “quando, convidados, participarem de eventos, reuniões e de grupos de trabalho promovidos e organizados pela Direção”.

A Associação de Docentes, de acordo com P2, era, pela gestão, “impedida de se reunir dentro da escola”. O professor, inclusive, mencionou não existir ouvidoria, sendo o SOP o principal canal de atendimento formal para atendimento dos pais. Esse atendimento dependia, muitas vezes, do profissional que estava lá e como daria prosseguimento à demanda e, ainda, com a coordenação de turno, que atuava mais nas questões disciplinares e, segundo o entrevistado, era muito valorizada na escola. Para P2, a manifestação se dava de forma individual e ele nos sugeriu questionar a Associação de Pais como isso se articulava de forma coletiva. O docente ainda ponderou a importância de que fosse averiguado o fato de a Associação ter representatividade e legitimidade, se nela existia democracia de forma a realmente representar o coletivo de pais dos alunos e suas demandas ou se estaria restrita à apresentação de propostas a eles.

Na fala de vários atores apareceu claramente a menção da importância atribuída ao reconhecimento externo dessa escola, valorização esta traduzida por P4 como “orgulho pelo uso do uniforme”, sobretudo através da visibilidade em eventos dos quais eram constantemente convidados a participar. Essa postura também converge com o reconhecimento obtido por meio da aprovação de mais de 70% dos alunos em concursos públicos, sobretudo o Curso Técnico de Enfermagem, intitulado como “menina dos olhos”.

Esse mesmo professor afirmou não existir Grêmio e o que havia em termos de organização dos alunos eram as ‘Comissões de Formatura’. Em todas as classes havia um aluno representante e um pai representante, embora as reuniões com os alunos representantes fossem inexistentes. Entretanto, com os pais, a Associação realizava dois encontros anuais. Além disso, havia o ‘Centro de Memória’ da escola, contendo uniformes antigos, fotografias e objetos que remetiam à história da instituição. Na entrevista com P2, houve menção a existência do Grêmio, sempre sob a tutela do SOP, portanto, sem autonomia.

No que se refere ao provimento do cargo de Diretor Geral, o Regimento Interno propunha que este fosse Coronel da Força Armada, da ativa ou da reserva, ou servidor civil com regime de dedicação exclusiva, designado pelo órgão militar. A designação para esse cargo era para um período de dois anos ou, de acordo com os interesses da Administração, podendo haver prorrogação no prazo. Ouvindo os atores, a gestão foi mencionada como detentora de um ‘poder unilateral’, de modo que a queixa dos docentes deteve-se ao fato de não possuírem contato com os gestores, para externar demandas e reivindicações. Portanto, o espaço poderia ser caracterizado como um movimento de tensões e conflitos, nem todos aparentes.

O processo de eleição para a Direção transitou em uma escala democrática, passando de uma escolha ‘verticalizada’, feita pela própria Força Armada, para uma consulta à comunidade, retornando no momento da pesquisa, à escolha feita pelo órgão mantenedor. Os gestores possuíam licenciaturas em diversas áreas e o Diretor Geral ficava incumbido de escolher os demais (administrativo e pedagógico). O Diretor Geral era subordinado ao Supervisor Militar que fazia conexão entre a escola e o Comando da Força Armada. Acrescentando, sobre a problemática da formação dos gestores que se assemelha ao que foi caracterizado por essa pesquisa, Amaral (2016) aponta que

A função de diretor de escola, no Brasil, foi se constituindo como parte da consolidação da estrutura hierárquica e burocrática da educação brasileira e, até os dias atuais, nem sempre é exercida por profissionais com formação técnica, que tenham sido avaliados pelos poderes públicos de modo a certificar competências para o exercício da gestão escolar ou, ainda, que tenham sido escolhidos pela comunidade escolar. (AMARAL, 2016, p. 27).

Esse formato de escolha foi bastante criticado pelos docentes, que trouxeram alegações de que não havia uma construção coletiva, por meio da participação de todos os envolvidos no processo educativo, não havendo um fluxo comunicativo eficiente entre as diferentes esferas e setores. Só os gestores ‘tomavam as decisões’, havendo uma reunião semanal entre os coordenadores de disciplinas e o Diretor Pedagógico. Esse era o único espaço de participação docente e, após o encontro, o diretor repassava as decisões aos demais membros da gestão.

De acordo com a entrevista de P2, existiam reuniões com os professores e com os coordenadores de disciplina e as instâncias de deliberação coletiva não aconteciam. Havia um organograma definido pelo regimento interno proposto pelo órgão mantenedor. As relações hierárquicas aparentavam ser conflituosas, sobretudo por se tratar de uma composição híbrida nos cargos de professores - civis e militares - fomentando a premissa de que um dos grupos (militares) teria mais acesso às reuniões do que o outro (civis).

Analisamos também algumas características do local, a fim de compreender quais eram os modelos organizacionais presentes em sua estrutura. O primeiro modelo identificado foi o burocrático racional. Sua escolha está pautada nas características propostas por Lima (2008) e que foram percebidas a partir das entrevistas, conversas e documentos. São elas: o modelo era apreciado por uns e repudiado por outros; havia uma clara divisão de tarefas, hierarquia de poderes, regras e regulamentos precisos; existia uma especificação de forma minuciosa das funções que cada funcionário tinha de desempenhar, planejar e controlar; aos atores educativos estaria reservada uma função passiva, de meros ‘executantes de papéis’ na base de um ‘determinismo normativo’; havia certa resistência à mudança; e ficava clara a exibição de sinais de autoridade.

O segundo modelo foi o cultural, justificado também pelas características apresentadas em Lima (2008), a saber: história, identidade, linguagem própria, símbolos e modelos de comportamento; um percurso que individualizava e particularizava a instituição; a escola era dotada de um simbolismo substancialmente distinto de qualquer outra instituição; a preocupação constante do gestor era orientada por aspectos simbólicos; era recorrente apontar a cultura como chave para a eficácia, a qualidade e a excelência.

Dentro do debate sobre gestão, as articulações tecidas no/com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições escolares são norteadoras, visto tratar-se de um documento que abarca o conjunto de metas que se quer alcançar dentro desses espaços. É fato que muitas unidades educacionais caminham sem ele, mas nos intriga saber para qual direção avançam, já que

Em muitos dos PPPs analisados, nunca se passa à formulação do plano talvez porque o escasso tempo escolar disponível para o debate coletivo já se esgotou na discussão do marco referencial – e, portanto, os conflitos e os problemas institucionais não chegam a ser adequadamente debatidos. A ausência da negociação que decorreria da formulação do plano, portanto, gera um projeto não apenas sem participação efetiva dos diferentes sujeitos escolares, mas também sem a devida contratualização entre as pessoas envolvidas no processo educacional. (FERNÁNDEZ, 2015, p. 51).

O PPP do colégio investigado havia sofrido a última atualização no ano de 2013/2014. Vários itens estavam desatualizados: o histórico, o acesso aos meios de transporte ao colégio, a estrutura física (houve novas construções) e a capacidade de atendimento (número de turmas também não era mais o mesmo). Além disso, alguns itens eram a compilação, na íntegra, de outros documentos institucionais. No que se refere aos recursos humanos e ao sistema de avaliação, tratava-se de uma compilação do Regimento. O diagnóstico contendo os problemas e propostas apresentava os quatro pilares definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); uma lista extensa de êxito dos alunos em concursos e premiações estava elencada nesse subtítulo. Foram apresentadas dez metas pedagógicas com proposições gerais, não contendo um cronograma que especificasse de que forma seriam executadas.

Segundo os entrevistados, a elaboração do PPP se deu de forma unilateral, sem a participação do corpo docente/discente e/ou dos demais membros da comunidade escolar. Relataram-nos que, em 2015, um grupo de trabalho foi montado para esse fim com reuniões periódicas por oito meses. Ao final das reuniões houve a proposta que o PPP fosse construído por meio de um congresso com representantes de cada categoria. Sobre esse assunto, o Diretor Pedagógico, em conversa informal, disse-nos que a construção do novo documento foi interrompida até que a subordinação da escola fosse definida e, assim, não houvesse ‘desperdício de trabalho’ *ipsis litteris*. Tal fato se dava porque a Força Armada passava por uma reestruturação quanto aos colégios que estariam sob sua subordinação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é preciso dizer que não tivemos o intuito de tecer críticas às instituições militares de ensino, tampouco exaltar determinado tipo de educação, em detrimento de outra. Ao contrário, esse artigo buscou dialogar com o trajeto que percorremos na pesquisa, permitindo que realizássemos algumas inferências sobre esse contexto escolar que, em se tratando de um estudo de caso, essencialmente reuniu pontos de vista conflitantes presentes na dada situação social (LUDKE; ANDRÉ, 2005).

Certas também de que o problema da educação no país não pode ser sintetizado pela questão disciplinar, como a visão militar e o discurso presidencial repercutem, defendemos que qualquer medida educacional sem o envolvimento da comunidade escolar está fadada ao fracasso. Indo além, por acreditarmos nos avanços alcançados no percurso histórico do país - a Constituição Federal, a LDBEN e mais recentemente o PNE - é que problematizamos como tem-se dado a gestão de uma instituição militar de ensino, sobretudo em um momento político, como o da publicação do decreto 9465/2019 (BRASIL, 2019), visto que, seguramente, uma sociedade mais justa perpassa por uma escola democratizada e democratizadora.

Desse modo, a investigação possibilitou que identificássemos pressupostos que ancoram os modelos organizacionais, tal como havíamos objetivado com o desvendamento e a compreensão de alguns aspectos mais ocultos da organização escolar, permitindo o acesso a uma leitura explicativa dos meandros do funcionamento da escola.

Quanto aos limites e perspectivas para uma gestão democrática, foi possível perceber uma gestão em grande parte centralizadora e que não supria as necessidades de todos os processos, como as atividades pedagógicas, por exemplo, tendo o corpo docente autonomia na construção das abordagens para as diferentes disciplinas do currículo escolar. Acrescentamos que o modelo militarizado da gestão, o qual aparece como solução para a questão da violência no contexto educacional, atualmente ainda encontra muitos adeptos pelas propostas de melhoria no rendimento dos alunos, ancorados na notável ideia de diminuição das taxas de reprovação e na introdução da disciplina militar fundamentada na hierarquia e disciplina, chamando a atenção daqueles que anseiam pela segurança nas escolas.

A pesquisa desenvolvida nos permitiu inferir que a instituição não sintetizava um modelo opressor, onde a hierarquia impedia qualquer racionalidade ou atitude mais criativa, apesar de, obviamente, não ser uma escola onde se dava de maneira explícita e completa o que poderíamos chamar de gestão democrática.

Em suma, foi possível verificar que existiam limites claros para que a gestão democrática se concretizasse no seio desse espaço e, apesar do anseio de uma parcela de professores por essa demanda, não foi possível identificar um desejo para tanto, por parte da Direção, à época. Isto terminou tornando perceptível a não intenção do cumprimento do que é preconizado pela legislação.

Assim, defrontamo-nos com uma instituição que sintetizava êxito em seus resultados, constituindo um modelo de inspiração a tantas outras. Apesar disso, no que tange à discussão sobre gestão democrática, mostrou-se com dados consistentes que se distanciam da perspectiva de uma efetiva gestão democrática, tal como a que trazemos para o debate deste artigo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P. do. Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 20, n. 3, p. 385-404, set./dez. 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9532>. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro. **Termo de Ajustamento de Conduta**, assinado em 04 de dezembro de 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1 - Edição Extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário da União**: seção 1- Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n. 1-B, p. 6, 02 jan. 2019.

FERNÁNDEZ, S. Projeto Político Pedagógico e cotidiano escolar: retrospectivas, deslocamentos e possibilidades. In: AMARAL, D. P. do. **Gestão Escolar pública**: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

LIMA, L. C. **Administração Escolar**: estudos. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

OLIVEIRA, A.; WALDHELM, A. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 477-492, abr./jun. 2013.

PICARELLI, Maria. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?. **Revista Educação**, São Paulo, n. 257, 29 abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CAROLINA BARREIROS DE LIMA é Mestre em Educação e licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como Assessora no Instituto de Educação e Pesquisa do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro.

E-mail: carol.barreiros.lima@gmail.com

NATALIA BARBOZA NETTO é Mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como professora no Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e na Educação Infantil de uma escola privada

E-mail: natnetto1@gmail.com

JANAINA MOREIRA PACHECO DE SOUZA é Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; Licenciada em Letras - Português/Literaturas pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e em Pedagogia. Atua como Professora de Língua Portuguesa no Colégio Brigadeiro Newton Braga – Força Aérea Brasileira.

E-mail: janamoreira91@gmail.com

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

“Disciplinando a vida, a começar pela escola”¹: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia

***“Discipline in life, starting with the schools”:
the militarization of the public schools in the state of Bahia
“Disciplinando la vida: comenzando por la escuela “:
la militarización de las escuelas públicas en el estado de Bahía***

**ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
MARIZE PINHO REZENDE**

Resumo: Este texto objetiva compreender o acelerado crescimento dos processos de militarização das escolas públicas no estado da Bahia. Utiliza conceitos retirados do pensamento foucaultiano e de outros autores contemporâneos que teorizam as relações de poder nas sociedades atuais. Argumenta que a entrada da polícia militar nos cotidianos escolares faz circular um novo tipo de controle que se organiza em torno da gestão da vida e se exerce pelo engendramento de técnicas disciplinares aos dispositivos de segurança.

Palavras-chave: militarização; escolas públicas; dispositivos de segurança.

Abstract: This text aims at understanding the rapid growth of the projects of the militarization of public schools in the state of Bahia. It resorts to concepts taken from Michel Foucault's works as well as from other contemporary authors that theorize the relations of power in today's society. It argues that the participation of the police in the school's daily activities creates a new type of control that is built around the management of life is applied by the development of disciplinary techniques and safety devices.

Keywords: militarization; public schools; safety devices.

Resumen: Este texto tiene como objetivo comprender el crecimiento acelerado de los procesos de militarización de las escuelas públicas en el estado de Bahía. Utiliza conceptos tomados del pensamiento foucaultiano y de otros autores contemporâneos que teorizan las relaciones de poder en las sociedades actuales. Argumenta que la entrada de la policía militar en la escuela cotidiana hace circular un nuevo tipo de control que se organiza alrededor de la gestión de la vida y se ejerce mediante el engendrar de técnicas disciplinarias a los dispositivos de seguridad.

Palabras-clave: militarización; escuelas públicas; dispositivos de seguridad.

¹ Título do projeto-piloto apresentado pela Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Cruz Cabralia - BA para firmar o Termo de Acordo de Cooperação Técnica, em 18/09/2018.

INTRODUÇÃO

Estou muito otimista quanto a esta parceria valiosa com o Comando Geral da PM, que escolheu Sobradinho para implantar o sistema de ensino dos colégios da corporação, que são considerados os melhores da Bahia, com altos índices de aprovação no Enem e muito bem-conceituados. A metodologia disciplinar será aliada ao nosso projeto pedagógico, sem interferência no conteúdo ministrado pelos professores. (Site da Prefeitura Municipal de Sobradinho, publicado em 1/08/2018).

Momento de celebração para o município de Santa Cruz Cabrália. Foi assinado nesta terça-feira (18), o termo de acordo de cooperação técnica para implementação do Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia na Escola Municipal Victorino da Purificação Figueiredo. (Site Prefeitura Municipal de Santa Cruz Cabrália, publicado em 18/09/2018).

Hoje a educação do município de Vereda dá um importante passo para a melhoria do sistema de ensino, principalmente no que diz respeito à disciplina dentro das escolas [...] (Site da Prefeitura Municipal de Vereda, publicado em 21/01/2019). “A implantação do novo modelo visa a somar esforços, para que, juntos, nós e a Polícia Militar possamos contribuir, de maneira substancial, para o melhor desempenho escolar de nossos jovens. A ideia é que o aspecto disciplinar e a parte pedagógica, agindo em parceria com as famílias, criem uma base sólida através da qual grandes cidadãos e cidadãs serão formados” (Site da Prefeitura de Serinha, publicado em 17/04/2019).

Optamos por abrir este artigo com fragmentos de notícias extraídos de portais das prefeituras municipais do estado da Bahia (BA), na medida em que anunciam, logo de saída, a força crescente dos movimentos que militarizam as escolas públicas baianas, capitaneados pelas prefeituras municipais com vistas a firmar o Acordo de Cooperação Técnica com a Polícia Militar da Bahia.

No Brasil, os processos de militarização da educação avançaram nos últimos cinco anos² e colocaram em circulação um conjunto discursivo que correlaciona a indisciplina à violência, dando visibilidade ao risco social e, por efeito, à necessidade de segurança nos cotidianos escolares. De acordo com esses discursos, uma escola disciplinada pela “filosofia e metodologia” dos militares significa o “sonho” almejado na contemporaneidade pela sociedade em geral e pelas comunidades escolares de forma específica, pois, “agora, é outro mundo,

2 Seguimos aqui o levantamento realizado por Castro (2016, p.14), quando afirma que foi no início do ano de 2014 que uma ação do Governo de Goiás ofereceu “Novos contornos para pensar o panorama da educação básica por instituições militares. Sancionada no mês de julho do ano anterior, a lei 18.108 estabeleceu a criação de treze novas unidades de ensino do modelo CPMG (Colégios da Polícia Militar de Goiás). Entretanto, a ‘criação’ não envolvia a construção física de treze novos colégios, mas o repasse de instituições de ensino já existentes da gestão exclusiva pela Secretaria de Educação às mãos da Polícia Militar. A mudança de administração dessas escolas ocorreu em finais de 2013, de modo que o ano letivo sob o novo modelo começou em janeiro do ano seguinte em dez das treze unidades criadas. As outras três foram inauguradas ao longo de 2014”.

os próprios professores perguntam como nós conseguimos tornar esse sonho em realidade. Antes, eram os alunos que mandavam na escola” (Capitão Francisco dos Santos Silva, em entrevista à BBC Brasil, 2014).

Aprendemos com Foucault que as sociedades disciplinares, constituídas ao longo dos sécs. XVII e XVIII, colocaram em funcionamento um conjunto de dispositivos de poder que, ao bloquearem a prática do suplício, enquanto técnica corretiva e disciplinar, deram lugar a um tipo de poder que se ocupou em trabalhar o corpo de forma detalhada e minuciosa. O controle minucioso do corpo, objetivando imprimir-lhe docilidade-utilidade, tem nas instituições de sequestro (fábrica, presídio, hospital, escola etc.) espaços/tempos privilegiados de ação. “É assim que no exército aparecem sistemas de graus que vão, sem interrupção, do general chefe até o ínfimo soldado, como também os sistemas de inspeção, revistas, paradas, desfiles etc., que permitem que cada indivíduo seja observado permanentemente” (FOUCAULT, 2010, p.106).

Nas trilhas das sociedades disciplinares, analisadas por Foucault, Deleuze (1992, p, 220), anuncia que as “Sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser”. Trata-se de uma crise generalizada que engloba todos os meios de confinamento (prisão, hospital, fábrica, escola, família), iniciados nos séculos XVIII e XIX, cujo apogeu se deu no século XX. Para Deleuze, a gestão dessa crise dar-se-á por meio de constantes reformas nos diferentes setores. Reformar a reforma será o trabalho dos governantes em busca do controle e da estabilidade dessas instituições que, até então, haviam respondido com efetividade aos caprichos do capital e sua crescente demanda pela produção de corpos dóceis e úteis, necessários ao avanço do capitalismo.

Deleuze (*Idem*, p. 216) afirma que “Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea”. Já não se trata de um tipo de poder que, a um só tempo, individua e massifica, ou ainda, “Molda a individualidade de cada membro do corpo” (*Idem*, p. 220). Nas sociedades de controle, a economia do poder assume outra racionalidade. Agora, o controle, ao contrário das sociedades disciplinares, não requer mais espaços fechados para se exercitar. Dessa forma, se nas sociedades disciplinares o poder operava por confinamento, concentrando pessoas, distribuindo-as no espaço, ordenando-as no tempo, hoje, os exercícios de poder dão-se a céu aberto. Ou seja, já não há mais a necessidade de enclausurar para governar.

O autor argumenta que “Tentam nos fazer acreditar numa reforma da escola, quando se trata de uma liquidação” (*Idem*, p. 225). Ao defender que os controles são uma modelação, “moldagem auto-deformante” (*Ibidem*), aposta que a educação se afastará cada vez mais da necessidade de ser realizada em espaços

fechados em favor “Das formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 1992, p. 225).

Baumam (2001), ao analisar as mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas, também anuncia o fim do tipo de configuração de poder presente nas disciplinas. Para ele, no mundo líquido moderno, as relações de poder encontram-se reconfiguradas, na medida em que não há mais a necessidade de enclausuramento e de vigilância constantes. Há uma espécie de decadência do modelo panóptico utilizado nas sociedades disciplinares, analisadas por Foucault. Nesse sentido, o autor vai dizer que:

O fim do Panóptico é o arauto do fim da era do engajamento mútuo: entre supervisores e supervisados, capital e trabalho, líderes e seguidores, exércitos em guerra. As principais técnicas do poder são agora a fuga, a astúcia, o desvio e a evitação, a efetiva rejeição de qualquer confinamento territorial, com os complicados corolários de construção e manutenção da ordem, e com a responsabilidade pelas consequências de tudo, bem como com a necessidade de arcar com os custos (p. 18).

Na fase “líquida” da modernidade, o controle e/ou uma vigilância contínua seriam dispendiosos e não alcançariam seus objetivos, na medida em que já não se trata mais de homogeneizar comportamentos, padronizar posturas, corrigir idiossincrasias. Os princípios de ocupação do tempo e do espaço utilizados nas disciplinas - enfileirar, seriar, esquadrinhar o tempo e o espaço - cedem lugar a uma outra configuração ocupacional, uma espécie de “labirinto para ratos” (BAUMAN, 2009, p. 667), rompendo com as possibilidades de fixar o espaço e delimitar o tempo. Há uma desregulamentação social.

Sobre a mobilidade dos fluidos, “Eles ‘fluem’, ‘escorrem’, ‘esvaem-se’, ‘respingam’, ‘transbordam’, ‘vazam’, ‘inundam’, ‘borrifam’, ‘pingam’, são ‘filtrados’, ‘destilados’” (BAUMAN, 2001, p. 8); ao mesmo tempo em que nos dão uma sensação de “leveza”, produzem uma reação de incerteza, que, conforme o autor, é a única certeza que temos. Com o declínio da certeza, proteção e segurança, o medo passa a fazer parte da condição humana da chamada “modernidade líquida” (*Idem*). Frente à ausência de esperança de que haja controle e domínio sobre o mundo social e natural, as incertezas, perigos e ameaças passam a rondar a vida. Por efeito, conforme nos adverte o autor, apegamo-nos a toda e qualquer possibilidade de vir a ter segurança. Não à toa, o comércio de seguros é um dos setores que mais se ramifica e prospera na atualidade (segurança pessoal, segurança pública, seguro desemprego, seguro acidente, seguro incêndio, seguro viagem, dentre tantos outros).

Beck (2006), em *Incertezas fabricadas* (entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos - IHU - On-Line), analisa as sociedades contemporâneas enquanto “Sociedade de risco” e argumenta que não se trata de quantificar o quanto as sociedades vivem ameaçadas por diversos riscos. Para ele, a questão central fica por conta da “Qualidade do controle ou - para ser mais preciso - a sabida impossibilidade de controle das consequências das decisões civilizacionais que faz a diferença histórica”. O autor argumenta que a expectativa institucionalizada de controle, ou mesmo, as ideias-chave de certeza e de racionalidade estão em colapso. Para nomear essa desestabilização, Beck vai utilizar a expressão “incertezas fabricadas”. E explica:

Não são as mudanças climáticas, os desastres ecológicos, ameaças de terrorismo internacional, o mal da vaca louca etc. que criam a originalidade da sociedade de risco, mas a crescente percepção de que vivemos em um mundo interconectado que está se descontrolando (BECK, 2006, p.7).

Para Beck, no “paradigma da sociedade de risco” o que está em jogo não é liberação das pessoas às sujeições tradicionais (as desigualdades econômicas, por exemplo), na medida em que é o próprio processo de modernização que se torna tema e problema, ou seja, trata-se de um processo reflexivo. Por ocasião da entrevista antes referenciada, quando questionado sobre o significado do poder nas sociedades de risco, Beck responde que, nessa nova configuração social, o problema central das relações de poder se configura pela disputa em torno da ideia de que alguém é responsável e a ideia de que ninguém é responsável. E acrescenta:

Políticos dizem que não estão no comando, que eles no máximo regulam a estrutura para o mercado. Especialistas científicos dizem que meramente criam oportunidades tecnológicas: eles não decidem como elas serão implementadas. Gente de negócios diz que está simplesmente respondendo a uma demanda dos consumidores. A sociedade tornou-se um laboratório sem nenhum responsável pelos resultados do experimento (BECK, 2006, p. 8).

Diante da anunciada “irresponsabilidade organizada”, as incertezas emergem e desorientam os “Mapas cognitivos interacionais e sociais em que até agora temos confiado. Os mapas que nos são familiares deixaram de ser confiáveis” (SANTOS, 2002, p. 41), trazendo novos desafios para as instituições de controle (escola, fábrica, hospício, asilo etc.), sendo que, “A cultura do medo vem do fato paradoxal de que as instituições feitas para controlar produzem incontrollabilidade” (BECK, 2006, p.7).

Nesse quadro de discussão, em que pesem as significativas diferenças conceituais presentes em cada uma das perspectivas de compreensão apresentadas, o fato é que esses estudos apontam para a necessidade de pensarmos a maquinação escolar para além do funcionamento das engrenagens que, pelo menos, em parte, vinham orientando nossas análises. Em poucas palavras, por um lado, já não se trata de pensar as sociedades atuais mantendo intocada a concepção de sociedades disciplinares estudadas por Foucault. Por outro, como compreender a emergência e acelerado crescimento de militarização da educação pública em um momento histórico marcado pela liquidez social (BAUMAN, 2001, 2009), pelo risco social (BECK, 2006) e pelo controle social anunciado por Deleuze (1992)? A que tipo de racionalidade política remetem os processos de militarização da educação pública brasileira?

Essas e tantas outras questões relativas à militarização das escolas públicas brasileiras constituem-se em pautas prioritárias na agenda de pesquisadores/pesquisadoras brasileiros/brasileiras assumindo maior centralidade com a inusitada publicação do Decreto 9.465/2019, quando o Presidente Bolsonaro (2019-2022) inaugurou suas práticas de governo (dois dias após ter tomado posse), reestruturando o Ministério da Educação (MEC) e atribuindo à Secretaria de Educação Básica, por meio de uma subsecretaria inventada para:

Promover, fomentar, acompanhar e avaliar, por meio de parcerias, a adoção por adesão do modelo de escolas cívico-militares nos sistemas de ensino municipais, estaduais e distrital tendo como base a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica adotada por colégios militares do Exército, Polícias e Bombeiros Militares. “promover, progressivamente, a adesão ao modelo” a criação de um novo modelo de escola: “Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019, Art. 11, Inciso VI).

Em recente entrevista³ coletiva concedida aos órgãos de comunicação pelo atual Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e pelo secretário de Educação Básica, Jânio Macedo, foi apresentada à imprensa uma espécie de planejamento estratégico, intitulado: “Compromisso Nacional pela Educação Básica” contendo metas para a Educação Básica até o ano de 2022. De acordo com o documento, estão previstos a implantação e fomento de “27 Escolas Cívico Militares (1 por estado), totalizando 108 escolas até 2023, atendendo, aproximadamente, 108 mil alunos.” A meta proposta é a de “Aproximar e igualar, progressivamente, o Ideb das Escolas Públicas do Ensino Básico ao Ideb dos Colégios Militares” (MEC/

3 Entrevista concedida no dia 11 de julho de 2019, com transmissão online pelo *Facebook* e outras mídias digitais. Na ocasião foi anunciado que o documento apresentado como uma espécie de “carta-compromisso” para a Educação Básica, iniciativa do MEC, contou com a colaboração do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

CONSED/UNDIME, 2019). DOCUMENTO...)). Ainda, conforme o referido documento, atualmente, existem 203 ECM no Brasil em 23 Estados e no Distrito Federal, totalizando 192 mil alunos. A intenção do governo é a de fortalecer, anualmente, 28 ECM (uma por estado), totalizando 112 escolas até 2023, atendendo, aproximadamente, 112 mil alunos (MEC/ CONSED/UNDIME, 2019).

Inscrito nessa pauta de problematização e considerando-se a recente (e acelerada) instauração de processos de militarização das escolas públicas municipais do estado da Bahia, o presente artigo objetiva contribuir para o debate acerca das questões que envolvem esses processos, na medida em que compreendemos que se trata da emergência de uma nova problemática para a educação brasileira e, enquanto tal, requeira que esforços de pesquisa sejam feitos em prol do necessário aprofundamento desse tema.

O *corpus* deste trabalho constitui-se por um conjunto de discursos presentes em recortes de noticiários divulgados pelas mídias (digital e impressa) do estado da Bahia, bem como por documentos oficiais (projetos, regulamentos, regimentos, termos de acordos, dentre outros) utilizados para efetivar os acordos de cooperação técnica entre as prefeituras e a polícia militar, objetivando a implantação do chamado “Sistema de Ensino dos Colégios da Polícia Militar da Bahia”. Para além disso, foram feitas algumas inserções de campo em uma das escolas militarizadas, localizada no município de Santa Cruz Cabralia, região sul baiana.

Para tanto, estruturamos o texto da seguinte maneira: inicialmente discorreremos sobre o processo de militarização das escolas públicas no estado da Bahia, com o objetivo de identificar suas singularidades frente ao quadro mais geral da militarização das escolas públicas brasileiras. Logo a seguir, operacionalizamos alguns conceitos foucaultianos, em especial as noções de dispositivo de segurança, normalização e risco, buscando compreender as estratégias políticas e as técnicas de poder que se exercem nessa nova configuração escolar. Por fim, tecemos algumas considerações que, embora não sejam conclusivas, abrem o leque a novas e outras problematizações preocupadas com essa temática.

MOVIMENTOS QUE MILITARIZAM AS ESCOLAS PÚBLICAS BAIANAS

No âmbito do estado da Bahia, pode-se dizer que a declaração de apoio do governador do estado, Rui Costa, em 18/03/2018, em prol da efetivação de um convênio entre a Diretoria de Ensino da Polícia Militar da Bahia (PM-BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB), tenha servido de estopim para que as

prefeituras, por meio de suas secretarias de educação, dessem início à construção de projetos voltados à “transferência da tecnologia educacional”⁴ dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para escolas do interior do estado.

A ampla divulgação na mídia de que o governo baiano havia manifestado a intenção de assinar acordo para implantação da “metodologia e filosofia” dos colégios militares em municípios baianos gerou críticas imediatas, por parte de entidades representativas dos profissionais da educação - Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (Anfope); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB), dentre outros) - e do próprio Ministério Público Federal, que abriu instauração de inquérito civil público vinculado à Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão (PRDC), para “Conhecer e acompanhar as condições da aplicação de metodologia dos colégios militares em escolas municipais, em decorrência de convênio firmado pela PM/BA e a União dos Municípios da Bahia (UPB)”. (MPF/PRDC/BA, 2018).

Diante da pressão social, o governo do estado, por meio do da Secretaria Estadual da Educação (SEC) declarou ter havido “incompreensão” sobre o convênio firmado entre a PM e a União dos Municípios da Bahia, “sem a participação da SEC”, com o objetivo “De ofertar a tecnologia educacional da rede CPM a escolas de municípios baianos”. No entanto, o então superintendente de política para Educação Básica da Secretaria Estadual da Educação (SEC), Sr. Ney Campello argumentou que “disciplina nada tem a ver com autoritarismo”. E acrescentou:

O que eu não tenho é o preconceito com aprendermos com a experiência. Do mesmo jeito que temos experiência de escolas quilombolas, escolas indígenas e escolas comunitárias, o CPM também é uma experiência. Precisamos desmilitarizar o preconceito, acabar com esse patrulhamento das experiências (A TARDE, s/d) publicado em 19/03/2018).

O equívoco político-conceitual das comparações tecidas pelo então responsável pela pasta da Educação Básica na Secretaria Estadual da Educação na Bahia evidencia a tentativa de silenciamento do longo processo histórico de

4 O projeto de militarização das escolas baianas vem sendo discutido desde 2016. É importante destacar que o Deputado Estadual Pastor Sargento Isidório (PROS) apresentou um Projeto de Lei, de número 21.798/2016, que autoriza a implantação, por meio de convênios do governo do Estado e dos municípios, da adoção do modelo de funcionamento e disciplina dos colégios militares. Disponível em www.al.ba.gov.br/docs/Proposicoes2016/PL_21_798_2016_1.rtf. No entanto, “a ideia desse projeto de lei não é transformar as escolas públicas em colégio militar, mas utilizar a sua filosofia e metodologia. Como afirma o autor do Projeto de Lei, em letras maiúsculas: “AUMENTAR O NÚMERO DE ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO FORMATO GENÉRICO / SIMILAR DOS CPMs É UMA RESPOSTA PRÁTICA E ACESSÍVEL DO PODER PÚBLICO, pois o molde militar de ensino é uma excelente alternativa aos dias difíceis que passa o Ensino Brasileiro”. Disponível em: <http://www.blogdopaulonunes.com/v4/?p=27411>. Acesso em 01 jun. de 2019.

lutas dos povos indígenas e quilombolas em prol da conquista de seus direitos (educação escolar quilombola e indígena), com significativa participação dos povos indígenas e quilombolas do estado da Bahia para inscrever a militarização escolar nessa discursividade. De acordo com a fala do secretário da SEC, políticas educacionais voltadas à inclusão das diferenças e políticas destinadas à homogeneização das diferenças podem ser pensadas em um nível de entendimento comum: ‘experiências’ educacionais.

As manifestações contrárias vindas a público, questionando a arbitrariedade (e reacionarismo) dessa nova configuração política proposta à escola pública não foram suficientes para barrar o processo. Embora o governo do estado não tenha ficado a frente desse processo, o fato é que, em pouco mais de um ano, o estado da Bahia assistiu (e continua a assistir) a um crescimento vertiginoso no quantitativo de municípios⁵ que fizeram adesão ao termo de acordo entre escola e Polícia Militar.

Considerado pelas prefeituras como um “grande avanço na educação”, um “marco na história da educação”, cada um dos municípios baianos, ao assinar o Termo de Cooperação Técnica com a Polícia Militar do Estado da Bahia, festejou o acontecimento e divulgou em seus portais farto material sobre o assunto: fotos da comunidade escolar comemorando a iniciativa e discursos políticos e militares carregados de promessas de felicidades para as comunidades escolares:

É um grande projeto do Comando Geral da PM Bahia. O município vai entrar com a parte pedagógica e a Polícia Militar com a parte disciplinar e cívica, será muito bom para os nossos alunos. Temos certeza que este projeto só tende a crescer porque os frutos são visíveis. Agradecemos por essa iniciativa junto ao município de Filadélfia (PREFEITURA MUNICIPAL DE FILADÉLFIA S/d)
Publicado em: 29/05/2019)

O Termo de Acordo de Cooperação Técnica (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, s/d. 2019), comum a todas as escolas que fazem adesão ao “sistema CPM”, estabelece o modelo de gestão escolar: “A gestão da escola se dará de forma harmônica entre o diretor escolar e o diretor militar” (s.p.), sendo que “O primeiro fica responsável pela administração e pelo processo pedagógico e o segundo pela disciplina escolar, de forma a permitir a eficiência na implementação da proposta pedagógica” (*idem*).

5 De acordo com o Portal Bahia Notícias, em 14 de fevereiro de 2019, 36 municípios já haviam assinado o acordo e se encontravam em fase de implantação do chamado “Sistema CPM” (Colégio da Polícia Militar) em escolas da rede municipal de educação

Sobre as obrigações dos partícipes, dentre outros encargos, cabe à Polícia Militar da Bahia: “Indicar militares da reserva remunerada ou reformados para as funções de Diretor Militar, Coordenador Disciplinar e Tutores que atuarão na escola” (*idem*), bem como, “Capacitar através de cursos específicos os/as diretores/diretoras escolares e coordenadores/as podendo se estender aos professores/as e funcionários/as da escola” (*idem*). Ao município, dentre outras responsabilidades, cabe “Disponibilizar a instituição de ensino com (*sic*) instalações físicas compatíveis com o modelo de ensino da Rede de Colégio da Polícia Militar (CPM); remunerar os policiais militares indicados para exercer as suas respectivas funções” (*idem*).

Percebe-se, por efeito, que o ‘sistema CPM COM’ impõe um novo regime de organização e financiamento para a educação das escolas que o integram. Importa sublinhar que a polícia militar disponibiliza profissionais reformados para atuarem nas escolas. Esses militares, independente da formação acadêmica, são remunerados pelas prefeituras parceiras como se fossem professores contratados para o exercício de 40 horas semanais. Além disso, o militar que atua como ‘diretor militar’ recebe um salário mais elevado.

Baseado no princípio do controle e da disciplina militar, a escola passa a ter uma gestão compartilhada (polícia-pedagógica) em que o padrão comportamental exigido pela disciplina militar serve como balizador para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram. Como disse o comandante Brandão, “aqui seremos colaboradores, e essa nova gestão vai aliar a pedagogia à disciplina, o que ajudará a formar futuros cidadãos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BARREIRAS, s/d).

Conforme regulamento disciplinar de uma das escolas integrantes ao ‘sistema CPM’, “A competência para aplicar sanção disciplinar é inerente ao cargo e não ao grau hierárquico”, sendo competentes para aplicá-las:

I - Professor regente, supervisor de conduta: advertência e repreensão; II- Coordenador pedagógico: advertência e repreensão; III - Direção (diretor ou vice-diretor) da escola: advertência, repreensão, suspensão de sala de aula e transferência educativa com anuência do conselho tutelar. (*Idem*).

O novo regime discursivo que rege o trabalho dos/das profissionais da educação, em especial das equipes diretivas, deixa de vincular-se aos paradigmas que até então respaldavam as práticas de gestão escolar (gestão democrática e participativa) e passam a ser regulados pela racionalidade militar (hierarquização, disciplina e metodologia). Ancorados em pesquisas que revelam que os índices de violência urbana, violência escolar e indisciplina nas escolas, além de se constituírem em risco social, interferem diretamente nas aprendizagens,

os discursos que circulam a favor da militarização das escolas correlacionam disciplina com sucesso escolar e tomam os Colégios da Polícia Militar da Bahia como instituições exemplares de bons índices de desempenho nas avaliações⁶ (ENEM e IDEB), quando comparados com as demais instituições escolares do estado da Bahia, o que leva a PM afirmar que “os colégios militares na Bahia são um sucesso”⁷.

Sem considerar as singularidades presentes nos colégios militares e sem exigir contrapartida das prefeituras em relação a equipamentos, infraestrutura e melhores condições de trabalho docente, os discursos das prefeituras centram-se em promessas que se restringem à prática administrativa e docente dos profissionais da educação. “Hoje, a diretora dedica 90% do seu tempo resolvendo problemas administrativos e assuntos ligados à violência e drogas. Agora, poderá se concentrar no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE BARREIRAS/BA, s/d).

Opera-se nessa discursividade um deslocamento referente à centralidade que historicamente vem sendo atribuída aos professores/às professoras frente ao insucesso e fracasso escolar. A figura do/da professor/professora, que historicamente tem sido responsabilizada pelo insucesso e, por efeito, tem sido alvo de inúmeras e variadas políticas de capacitação, atualização, aperfeiçoamento, dentre outras, adquire, agora, novos contornos. Não é que o professor/a professora não saibam ensinar. O fato é que ele/ela não conseguem ensinar porque a indisciplina dos/das escolares não permite: “Os professores se queixam da indisciplina dos alunos, até de ameaças, da falta de atenção, saídas de sala de aula, circulação entre uma sala e outra”. “É a oportunidade de os professores terem o tempo pedagógico disponível para eles” (BAHIA NOTÍCIAS. s/d Publicado em 14 de fevereiro de 2018).

6 De acordo com os dados revelados pelo IDEB (2015), o nível de ensino nas escolas militares supera as demais unidades escolares de todo o país. O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), de 2015, apontou 5,5 pontos como média obtida pela Educação Básica, enquanto os colégios militares alcançaram notas acima de 6 e 7.

7 De acordo com as manifestações da Polícia Militar em reportagem da BBC News Brasil, intitulada: Continência, ‘inspeção de cabelo’ e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-45491630>. Acesso em abril de 2019.

DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA, RISCO E NORMALIZAÇÃO

Temos observado no noticiário desta região (sul da Bahia), registros de ações próprias, comuns ao tráfico de drogas como sequestros de alunos em escolas, aliciamento de alunos em horário de aulas para práticas de delitos diversos – espancamentos, roubo a mão armada, realização do comércio de drogas. Esses fatos tornam-se tão comuns diante do não-exercício de controle mais intenso no espaço escolar, cuja medida preventiva ou repressora é incluir no cotidiano uma rotina com caráter disciplinador, a fim de evitar/inibir, combater e superar esse cenário prejudicial à atividade escolar (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/Secretaria Municipal de Educação, 2018, s/p).

O discurso que justifica a presença da polícia militar nas escolas baianas inscreve-se nas paisagens sociais, econômicas e políticas que caracterizam as sociedades atuais onde o declínio da autoridade, da proteção e da segurança, instituiu o medo como condição do homem contemporâneo. Consta-se que as escolas vivenciam, com profundidade, as implicações dessas transformações sociais e, por efeito, estratégias de segurança passam a engendrar os dispositivos político-pedagógicos voltados à “Promoção da aquisição de conhecimentos necessários à conquista da cidadania” (SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/SEMED). Em poucas palavras, a polícia disciplinar promete, pelo controle dos riscos, a realização do sonho de um projeto de escola entendido “Como lugar central em que as aprendizagens sociais e intelectuais se dão de modo sistematizado” (*Idem*).

Nesse sentido, concordamos com os estudos críticos quando apontam que, com o desmantelamento do Estado Providência, com a derrocada do regime fordista e sob a égide da globalização, os dispositivos de governo já não se exerçam aos moldes das disciplinas. Parece-nos evidente que hoje exista uma nova economia das relações de poder e que o controle social exija relações mais complexas do que aquelas exercidas pelo panóptico.

Estas questões, quando refletidas no âmbito da educação escolarizada (no contexto nacional e internacional), remetem a uma crise de legitimidade da escola (DAYRELL, 2007; KRAWCZYK, 2011) que independente da “Tese utilizada para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se destaca é a distância entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer” (LEÃO; DAYRELL; REIS, p. 255). Essas questões apontam, conforme Dayrell (2007), para a constatação de que existe “uma nova condição juvenil” no Brasil, resultado das mutações nos processos mais amplos de socialização.

Essas questões, quando pensadas na perspectiva da militarização das escolas públicas, levam-nos a defender o argumento de que a entrada da polícia militar nos cotidianos escolares faz circular, a partir de uma nova economia de

poder, um novo tipo de controle social. Esse novo tipo de poder se organiza em torno da gestão da vida e se exerce pelo engendramento de técnicas disciplinares aos dispositivos de segurança. Dito de outra maneira, o modelo “escola militarizada” ou, ainda, utilizando a expressão do atual governo, “escola cívico-militar”, inscreve-se no solo discursivo das sociedades de risco e tem na segurança social sua principal justificativa e eficiência política.

No curso ministrado a partir de 1978, *Segurança, território, população*, Foucault, ao analisar a emergência da população nas práticas de governo, explicou que a entrada do biopoder (o exercício de poder sobre a vida) não elimina a disciplina, pois governar a população não quer dizer simplesmente “Administrar a massa coletiva dos fenômenos ou administrá-los simplesmente no plano dos seus resultados globais; administrar a população quer dizer administrá-la igualmente em profundidade, administrá-la com sutileza e administrá-la em detalhe” (FOUCAULT, 2008, p.142).

Embora a disciplina, em função dos riscos, tenha-se utilizado de mecanismos de segurança, “Os mecanismos de segurança também são antiquíssimos” (*Idem*, p.10); é a partir da entrada da população nas práticas de governo que o poder sobre a vida (“fazer viver” ou, em algumas situações, “deixar morrer”), apoiado, especialmente, nos conhecimentos da estatística, que a “percepção dos problemas específicos da população e graças ao isolamento desse nível de realidade que se chama economia, que o problema do governo pode enfim ser pensado, refletido e calculado fora do marco jurídico da soberania” (*Idem*, p.138).

Correlata a essas questões, a noção de risco passa a ser ressignificada. Para os cálculos do governo, a partir de então, torna-se mais econômico tratar o risco social a partir da identificação de situações de risco (espaços, comunidades, grupos populacionais) do que encarcerar indivíduos identificados como risco social. Como nos mostrou Foucault (2008, p. 80):

Esse cálculo dos riscos mostra logo que eles não são os mesmos para todos os indivíduos, em todas as idades, em todas as condições, em todos os lugares e meios. Assim, há riscos diferenciais que revelam, de certo modo, zonas de mais alto risco e zonas, ao contrário, de risco menos elevado, mais baixo, de certa forma. Em outras palavras, pode-se identificar assim o que é perigoso.

O cálculo dos riscos explica o critério utilizado pelas prefeituras municipais para a escolha das escolas que fariam o acordo de cooperação técnica com a polícia militar da Bahia. De acordo com o projeto-piloto desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Santa Cruz Cabrália: “Consideramos ainda a localização da escola como instituição localizada em bairro com entorno com

predominância periférica. Entendemos esse cenário como propício ao perigo e as ameaças rondam as vias de acesso esburacadas, mal iluminadas e potencializam-se na portaria escolar”. Na sequência, acompanhando a compreensão da polícia militar, o projeto-piloto, transcreve a compreensão de um militar sobre a periferia urbana da região onde se localiza a escola: “Bairro periférico é o mais propício à instalação das bases do crime. Além disso, entende-se, nesse local, que qualquer ação policial pode ter sido realizada por quem não se envolve, não é mão de obra, e o cidadão de bem fica refém e condenado e sentenciado a morte” (MAJOR ARACLETO SILVA, 25/04/2018). (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/Secretaria Municipal de Educação, 2018, s/p).

Identificada como comunidade de risco, um conjunto de dispositivos são colocados em funcionamento na escola sob a égide da garantia da segurança e da normalização dos espaços/sujeitos escolares. Não se trata mais de uma normação normativa, mas sim, no sentido estrito, de urna normalização (FOUCAULT, 2008, p. 82). Já não se trata tão somente de um processo de normalização focado no indivíduo e, sim, na comunidade escolar como um todo. O sujeito indisciplinado representa um risco não apenas para si, mas, antes, para que as pessoas da comunidade escolar possam se manter vivas, é preciso exterminar todos os perigos. Não à toa, o acordo de cooperação técnica exige que a escola construa um minucioso código disciplinar como forma de sancionar a indisciplina, mas também de gerir a vida dos sujeitos perigosos/indisciplinados e, sobretudo, evitar a virtualidade desses comportamentos:

Estabelecer a disciplina como eixo consiste no trabalho preventivo, dispersando os motivos e locais de concentração das transgressões, isto é, “a fim de evitar que” ocorra algo, antevendo-o. [...] Será adotado o regime militarizado com sanções por reciprocidade, de punição graduada conforme o teor da ocorrência (SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/Secretaria Municipal de Educação, 2018).

Por efeito, a disciplina vai entrar na ordem do discurso pedagógico como princípio educativo a ser perseguido pela escola em nome da preservação da vida. Assim, pela regulação das condutas estudantis, a liberdade passa a ser vigiada para evitar desvios comportamentais, sendo que todo comportamento indesejável deve sofrer sanções, incluindo, dentre elas, a exclusão da escola. “A disciplina funciona como mecanismo que aponta um horizonte a ser seguido, orientando-o (o estudante) ao comportamento adequado ao espaço e às circunstâncias sociais (SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/Secretaria Municipal de Educação, 2018).

Nesse sentido, é interessante notar que nova configuração da gestão escolar há uma economia do Estado ao priorizar a segurança através do enquadramento e tratamento de áreas, comunidades, sujeitos identificados como

risco social. Não se fala de políticas públicas de segurança social, mas, sim, de uma espécie de segurança privada/terceirizada que, no limite, se não alcançar seus objetivos, transfere a situação para que o sujeito indisciplinado passe a administrar. O/a estudante expulso/a por indisciplina deve reconhecer-se (e ser socialmente reconhecido) como pessoa desviante e, enquanto tal, o direito à educação fica ameaçado em nome da gestão do risco e da segurança social. Torna-se evidente o crescente deslocamento das obrigações do Estado para a responsabilização individual.

A escola como instituição que produz e sofre interferências socioculturais vem sofrendo os fluxos e os refluxos provocados pelos movimentos de desregulamentação social que marcam a nossa contemporaneidade. Sabemos que a escola, na modernidade, constituiu-se em espaço privilegiado para os exercícios do poder disciplinar, tornando-se estratégica para a fabricação de corpos dóceis e úteis para o sistema capitalista, bem como a resistência a esses processos. A normalização pautada pela norma e, baseada nela, a escola classificava, ordenava, diferenciava estudantes e aprendizagens: o bom aluno, o mal aluno, o disciplinado, o indisciplinado, o normal, o anormal. Por sua vez, os dispositivos de segurança ancorados no risco e no cálculo dos perigos, não farão uso da norma enquanto medidas previamente definidas. Trata-se, agora, de fazer uma identificação das “Diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem urnas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p.12).

O que se passa é que nesse jogo das distribuições que vão servir de norma (“a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais” (idem p.16) a escola, tencionada pelas prescrições políticas presentes em decretos, diretrizes, parâmetros, reformas e pareceres, agoniza frente à impossibilidade de cumprir com as metas estabelecidas. Sem questionar um conjunto de fatores tomados como verdades absolutas nos processos de escolarização, o retorno à disciplina e à norma tornam-se tábua de salvação em face das fortes tempestades enfrentadas pelas escolas nos dias de hoje. “A disciplina que se propõe contrapõe-se à indisciplina. Ela (a disciplina) é entendida como mecanismo de tornar uniforme àquilo que inicialmente era múltiplo. Segue rituais, transforma hábitos, expressa uma vigilância sobre a conduta que deve ser praticada” (SANTA CRUZ DE CABRÁLIA/Secretaria Municipal de Educação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é novidade alguma que o magistério público brasileiro vem sofrendo frente a um conjunto de crises que ultrapassam os ultrajantes salários e se estendem à medicalização crescente em função de doenças adquiridas no exercício da profissão. Entre o “eu não sei lidar com essa juventude desenfreada” e o “nós queremos mais liberdade, mais criatividade e novas formas de ensino” os discursos/práticas que entrecruzam os cotidianos escolares não escondem que a escola está em crise. estudantes, gestores/as, professores/as e famílias constituem uma polifonia, nos moldes da Torre de Babel.

Muito provavelmente, a crise das disciplinas tenha dificultado as relações escolares, na medida em que, agora, não basta mais classificar, hierarquizar, ordenar e distribuir no tempo e no espaço. Como vimos, a gestão dos riscos e o cálculo dos perigos, em constantes processos de mutações e impactados pela velocidade dos acontecimentos, colocaram em funcionamento dispositivos de segurança que não afetam apenas o indivíduo, mas, antes, exercem poder sobre a vida da comunidade escolar como um todo. Nesses tempos em que os perigos rondam, em especial, as comunidades de risco, a normalização e regulação da indisciplina escolar faz parte da engrenagem dessa nova economia de poder, que torna a vida, a cada dia, mais governada aos moldes da economia de mercado.

Na escola, os dispositivos de segurança e seus efeitos na reestruturação das tecnologias disciplinares instauraram uma nova racionalidade política que opera a partir de uma nova economia nas relações do poder governamental típica das sociedades atuais e sua desregulamentação social. Por certo, essa desregulamentação não significa menos controle e menos regulação social, mas, sim, novas modulações de atuação do poder, provavelmente, mais eficazes.

REFERÊNCIAS

A TARDE.UOL. **SEC reage a críticas sobre modelo de ensino militar.** Disponível em <https://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1944427-sec-reage-a-criticas-sobre-modelo-de-ensino-militar>. Acesso em mai. de 2019.

BAHIA NOTÍCIAS. **SEC firma parceria com Fundação Getúlio Vargas para formação de professores na BNCC.** Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/240871-sec-firma-parceria-com-fundacao-getulio-vargas-para-formacao-de-professores-na-bncc.html>. Acesso em: maio de 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista concedida a Alba Porcheddu. **Cad. Pesquisa**, vol.39, no.137. São Paulo, May/Aug. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016. Acesso em maio de 2017.

BECK. U. **Incertezas fabricadas**. IHU ONLINE. São Leopoldo, 22 de maio de 2006. Disponível em: www.unisinos.br/ihu. Acesso em: fevereiro de 2019.

BBC Brasil. **Goiás aposta em ‘militarização’ de escolas para vencer violência**. Reportagem BBC Brasil em São Paulo. Disponível em https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm. Acesso em mai. de 2019.

BRASIL. **Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019**. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em 20 jan. 2019

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”**: O Militarismo como Prática de Governo na Educação Pública do Estado de Goiás. 2016. p.108 Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22204?mode=full>. Acesso em 30 mai. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105 – 1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jul. 2017.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. p. 219-226

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

IHU ONLINE /IHU. **Incertezas fabricadas**. Entrevista com Ulrich Beck. São Leopoldo, Unissinos, 22 de Maio de 2006. Disponível em: www.unissinos.br. Acesso em mai. 2019.

KRAWCZYK, Nora Rut. Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. In: DIÓGENES, Elione M. N.; PRADO, Edna (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas: interface entre educação e gestão escolar**. Maceió - AL, Editora da UFAL, 2011

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, maio-ago. 2011 253. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jul. 2018.

MEC/CONSED/UNDIME. **Compromisso Nacional pela Educação Básica**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2019/07/mec-firma-compromisso-para-fortalecer-a-educacao-basica>. Acesso em jul. 2019.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. COMANDO GERAL. **Termo de Acordo de Cooperação Técnica**. Celebra a cooperação entre municípios e polícia militar visando à implementação do Sistema de Ensino da P3olícia Militar da Bahia. s/d. material datilografado.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARREIRAS. **Prefeitura de Barreiras e Polícia Militar da Bahia assinam convênio para gestão compartilhada do Colégio Municipal Eurides Sant'Anna**. Disponível em: <https://barreiras.ba.gov.br/prefeitura-de-barreiras-e-policia-militar-da-bahia-assinam-convenio-para-gestao-compartilhada-do-colegio-municipal-eurides-santanna/>. Acesso em mai. de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FILADÉLFIA. **Prefeito de Filadélfia assina convênio para implantação de Gestão Compartilhada da PM no Ensino Público Municipal**. Disponível em https://www.filadelfia.ba.gov.br/ver_noticias.php?note=295. Acesso em ago. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ CABRÁLIA. **Prefeito assina termo de cooperação para implantação de Colégio Militar em Cabralia.** Notícia publicada em: 18/setembro de 2018. Disponível em: <http://www.cabralia.ba.gov.br/detalhe-da-materia/info/prefeito-assina-termo-de-cooperacao-para-implantacao-de-colegio-militar-em-cabralia/87403>. Acesso em mai. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ CABRÁLIA. Secretaria Municipal de Educação. DV (DEVÊ): **Disciplinando a vida, a começar pela escola.** Projeto-piloto desenvolvido em parceria entre Escola, Secretaria Municipal de Educação e Polícia Militar da Bahia. Bahia: Santa Cruz Cabralia, 2018. Material de circulação interna.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SERRINHA. **Educação em Serrinha dá passo à frente com início de gestão compartilhada com a PM no Leobino Ribeiro.** Disponível em: <http://www.serrinha.ba.gov.br/v2/index.php/servicos/smn-contribuinte/item/1748-educacao-em-serrinha-da-passo-a-frente-com-inicio-de-gestao-compartilhada-com-a-pm-no-leobino-ribeiro>. Acesso em mai. de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SOBRADINHO. **Prefeitura de Sobradinho e PM Bahia assinam termo para implantar unidade escolar no Município.** Notícia publicada em publicado em 16 de agosto / 2018. Disponível em: <http://www.sobradinho.ba.gov.br/noticias>. Acesso em mai. 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VEREDAS. **Prefeito comemora parceria com a PM para a educação municipal.** Disponível em <https://vereda.ba.gov.br/wp/>. Acesso em ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** v.4. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO é Mestre e Doutora em educação pela Universidade Federal do rio Grande do Sul. Professora associada do Instituto de humanidades, artes e Ciências, do Campus Sosígenes Costa, da Universidade Federal do Sul da Bahia. Atua no ensino, pesquisa e extensão no campo das políticas públicas e formação de professores/as.
E-mail: eliana.povoasbrito@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4563-1354>

MARIZE PINHO REZENDE é Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - Universidade Federal do Sul da Bahia. Professora da rede pública municipal de Santa Cruz Cabrália - Bahia.
E-mail: marizerezende@hotmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9715-9082>

Recebido em setembro de 2019
Aprovado em setembro de 2019

Militarización de la escuela chilena a principios del siglo XX. El modelo alemán Bávaro en tierras Mapuches

*Militarização da escola chilena no começo do século XX.
O modelo alemão de Bávaro em terras Mapuches
Militarization of the chilean school at the beginning of the 20th century.
The german Bávaro model in Mapuche lands*

JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA
CATALINA RIVERA GUTIÉRREZ

Resumen: Este artículo busca comprender la actuación pedagógica de los misioneros capuchinos bávaros y el disciplinamiento que ejercieron a través de las escuelas misionales e internados de los cuerpos de niños mapuches. La investigación es de carácter exploratoria-descriptiva y analiza fuentes primarias, escritas y visuales, encontradas en archivos en Chile y Alemania. Los resultados del estudio evidencian rasgos militares en ideario formativo capuchino, lo que se evidencia en las vestimentas y modos de disposición del cuerpo a las que fueron obligados a practicar niños mapuches en la primera mitad del siglo XX en la región de la Araucanía en Chile.

Palabras-clave: educación militarizada-capuchinos alemanes- niños mapuche-disciplinamiento del cuerpo

Resumo: Este artigo procura investigar a prática pedagógica dos missionários capuchinhos da Baviera e a disciplina que exerceram nos corpos das crianças mapuche, dentro das escolas missionárias e internatos. A pesquisa é exploratória e descritiva e analisa as principais fontes escritas e visuais encontradas em arquivos no Chile e na Alemanha. Os resultados do estudo mostram características militares na ideologia formativa capuchinha, evidenciadas pelas maneiras pelas quais as crianças mapuche foram forçadas a viver na primeira metade do século XX na região de Araucanía, no Chile.

Palavras-chave: educação militarizada-capuchinhos alemães- crianças mapuche-disciplina corporal

Abstract: This article aims to understand the pedagogical performance of the Bavarian Capuchin missionaries and the discipline they exercised on the bodies of Mapuche children through the missionary and school boardings. The research is exploratory-descriptive and analyzes primary sources, written and visual, found in archives in Chile and Germany. The results of the study show military features in a Capuchin formative ideology, which is evidenced in the clothing and body disposition modes to which Mapuche children were forced to practice in the first half of the 20th century in the Araucanía region of Chile.

Keywords: militarized education, German Capuchins, Mapuche children, Body discipline

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación situada desde el Proyecto Fondecyt Regular N° 1190034 financiado por la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT-Chile) denominado “Consolidación de la escuela monocultural en territorio mapuche en el periodo post-reduccional (1929-1973). Colonialidad republicana e invisibilización del mapuche-kimun”. A través de esta investigación se pretende visibilizar como la idea de militarización de la enseñanza ha estado presente implícitamente en diversas propuestas curriculares en la historia de la educación en Chile. Si bien es cierto, explícitamente no se ha declarado instalar idearios formativos como el Programa Nacional de escuelas cívico-militares, -impulsado por el actual Presidente de Brasil Jair Bolsonaro-, históricamente han existido en la práctica rutinas y valores cívico militares en escuelas de la Región de La Araucanía en el periodo inmediatamente posterior a la ocupación del territorio mapuche, discursos y prácticas relacionadas, las cuales podríamos denominar como currículo oculto de las escuelas. Lo anterior se debe comprender en el contexto de un territorio-como es el caso mapuche-que fue autónomo desde 1641, reconocido legalmente por la corona española, situación que se mantuvo hasta 1881, hito de la derrota sufrida por el pueblo mapuche ante el Estado Chileno, que culmina con la fundación de Temuco. Por consiguiente, asistimos a un proceso en que el Estado de Chile necesita chilenizar y evangelizar a los habitantes de un espacio donde la presencia del Estado había estado ausente. En este sentido, los misioneros capuchinos bávaros cumplieron ese rol eficientemente y de modo estratégico.

EL ESTADO CHILENO OCUPA POR LA FUERZA EL TERRITORIO MAPUCHE

En la segunda mitad del siglo XIX, el Estado liberal chileno incorporó por la fuerza al territorio nacional el espacio denominado Araucanía (*Wajmapu*), ocupado ancestralmente por el pueblo-nación mapuche. El *wajmapu* es el territorio ancestral del pueblo mapuche, entendido como el círculo en que estamos viviendo y que se representa simbólicamente por el *kuxug*, representación del mundo mapuche. En la actualidad, la denominada Frontera Mapuche contempla las regiones del Biobío, La Araucanía y Los Ríos, en el centro sur de Chile.

La integración de la Araucanía a Chile, inaugura un proceso de ocupación de tierras donde terminan imponiéndose los proyectos modernizadores que propiciaban los grupos dirigentes del centro del país, y la consiguiente política inmigratoria promovida desde el Estado. (MANSILLA, LLANCAVIL, MIERES;

MONTANARES, 2016). En este escenario, congregaciones religiosas de diferente confesionalidad desempeñaron un papel relevante para que los indígenas -que en estricto rigor constituyeron “las primeras naciones”-, superaran el “paganismo salvaje” y la “ignorancia cultural”, y por tanto, sean educados, “civilizados según el canon occidental” desde la escuela, con una disciplina cuasi militar. De este modo, aparece la triple estrategia para concretar el afán darwinista social, a saber: escuela, misión e internado, promovida por los capuchinos bávaros alemanes para vehiculizar este discurso civilizatorio del Estado nacional y lograr someter el cuerpo del otro totalmente, militarizando la educación a partir de ritos patrióticos, vestimentas uniformadoras y reglamentos de diversa índole.

En este proyecto civilizador fue primordial construir una imagen del “otro” como un buen salvaje, al que se debía civilizar y difundir por el mundo a través de fotografías plasmadas en tarjetas postales que mostraban aquellos cuerpos que estaban en procesos de disciplinamiento y buen encausamiento en las diversas escuelas e internados de la Araucanía (TODOROV, 2008). En esta narrativa de los grupos dirigentes de Chile, la idea de civilización se simboliza por un conjunto de atributos considerados positivos tales como: “Europa, ciudad, occidente, espíritu, luz, racionalidad, familia, escuela, higiene, sabiduría, amor, día, belleza, cristianismo, blanco, bueno, sano, limpio, progreso, etc. Mientras que barbarie fue la noción maestra que englobó un conjunto de términos directamente negativos, entre los cuales están “América, campo, cuerpo, oscuridad, mapuche, poligamia, instinto, ignorancia, odio, noche, tinieblas, fealdad, paganismo, negro, malo, enfermo, sucio, atraso, etc.” (DE LA BARRA, 2000; AZÓCAR, NITRIHUAL, FLORES, LÓPEZ Y PACHECO, 2015; MANSILLA y QUILAQUEO, 2018)

Del mismo modo, en ese proceso la figura del misionero fue clave como agente de civilización ideológica, cultural y política. Existió, entonces, una imbricación robusta entre evangelización y escolarización con foco en la asimilación cultural mediante el uso de la lengua dominante (HOT, 2010; SARANGAPANI, 2014; TUBINO, 2014; CATRIQUIR, 2014).

Asimismo, a fines del siglo XIX la educación chilena vivió el proceso que se conoce como el “embrujo alemán”. Por tanto, la educación en Chile en el último tercio del siglo XIX transitó hacia un nuevo paradigma cultural y epistemológico, siempre buscando las respuestas y los modelos pedagógicos en Estados Unidos o Europa. Es el ocaso del ciclo de la influencia francesa que caracterizó de modo gravitante a la cultura iberoamericana de la post-independencia y, por cierto, a Chile, país que no pudo sustraerse a este fenómeno (KREBS y GAZMURI, 1990). Lo anterior se evidencia con las visitas realizadas a Alemania por dos autoridades pedagógicas de la época, José Abelardo Núñez y Valentín Letelier Madariaga. La atención de Letelier se focalizó en la formación del profesorado de educación

secundaria. Letelier dedicaría dos obras a la educación secundaria y universitaria. En el libro-memoria, publicado en 1885, se sistematizan las anotaciones realizadas después de visitar algunos establecimientos de educación secundaria y universitaria en Berlín (LETELIER, 1885; MANSILLA y HUAQUIÁN, 2018). En 1882 Valentín Letelier fue enviado a Berlín como miembro de la legación chilena en la capital alemana. Hizo de su misión en Berlín una estancia de investigación con la finalidad de descubrir los elementos que podían ser copiados y transferidos a Chile para que este país mejorara su cultura (LETELIER, 1885). En ese tiempo, la educación secundaria en Alemania se organizaba desde mediados del siglo XVIII en dos tipos de escuelas: la “Escuela Real” (*Realschule*) y el “Gimnasio” (*Gymnasium*). Las primeras escuelas nacieron como alternativa práctica al “*Gymnasium*”, tradicionalmente humanista y en los que se consideraba deshonoroso el conocimiento útil.

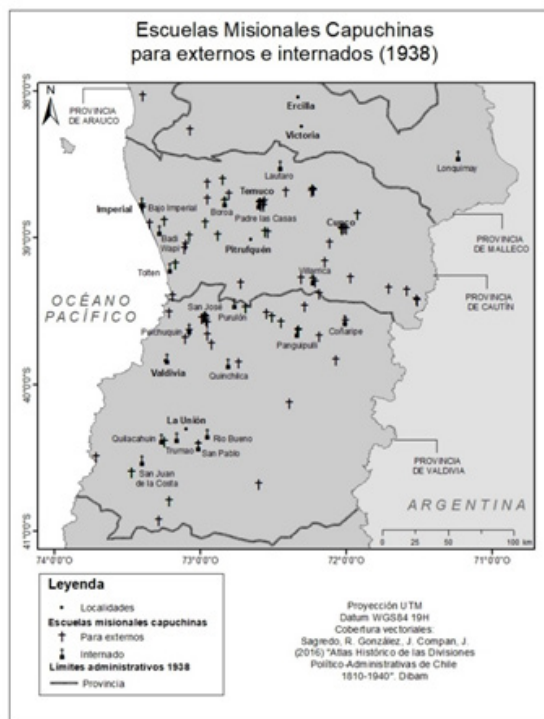
El *Gymnasium* se reservaba casi exclusivamente a los futuros altos funcionarios y miembros de la elite que ya habían asistido a una escuela básica de renombre y aspiraban a hacer una carrera universitaria, mientras que la *Realschule* formaba a técnicos y burócratas de rango medio y bajo “con escasas posibilidades de ascenso en la escala social debido a que, en contadas ocasiones tenían acceso a la universidad” (LETELIER, 1885, p. 80). Esta experiencia sedimentará en la ideología educacional de Valentín Letelier, una enorme admiración por la filosofía pedagógica herbartiana, en la que se enfatiza la necesidad de la formación de un profesor como pedagogo para así lograr clases efectivas (CORIAND Y WINKLER, 1998). Aquí encontramos las bases epistemológicas de las prácticas disciplinarias cuasi militares de las diversas congregaciones alemanes que llegaron a Chile, tanto al campo como en la ciudad, indistintamente si eran colonos, religiosos luteranos o de confesionalidad católica, sacerdotes o “monjitas”.

LA LLEGADA DE LOS MISIONEROS CAPUCHINOS BÁVAROS ALEMANES A LA ARAUCANÍA

Los capuchinos pertenecen a la “familia franciscana” y por tanto, son hijos de Francisco de Asís y seguidores de Cristo a la manera de Francisco. Como éste, comprenden y proyectan su labor misionera y evangelizadora, desarrollando una forma específica, aunque no exclusiva, de dicha tarea. Francisco de Asís plantea que los religiosos deben ir “entre los sarracenos y otros infieles”, el concepto central está dado en esta idea fuerza de ir “entre” y no solamente “ir”. Así las cosas, el misionero no puede ser sólo un peregrino o predicador ambulante, debe ir a integrarse, incorporarse a la forma de vivir de los sarracenos e infieles (léase mapuches). Estar con, vivir entre, es la propuesta y desde allí anunciar el

Evangelio (FLORES Y AZÓCAR, 2002). Este mandato de las constituciones apostólicas de los capuchinos fue cumplido con creces, no sólo fueron “entre”, sino, incluso aprendieron el idioma mapuzungun y lo enseñaron, como el caso de Félix de Augusta.

Fig.1. Escuelas Misionales Capuchinas para externos e internados en 1938



El 6 de noviembre de 1895 se embarcaron en Hamburgo los cuatro primeros capuchinos bávaros que llegaron a La Araucanía: el sacerdote Anselmo de Kamin (futuro párroco de Boroa y fundador de Padre Las Casas), el sacerdote Félix José de Augusta (Médico de origen judío alemán), el sacerdote Tadeo de Wiessent (famoso por la aplicación del método hidroterápico) y el hermano Sérvulo de Gottmannshofen. Viajaron desde Hamburgo hasta Buenos Aires, y después a Santiago, llegaron el 20 de diciembre. Luego viajaron a Valparaíso, donde el 4 de enero embarcaron en un vapor que los llevó a Corral. Desde ahí, el mismo día de su llegada viajaron en barco por río hasta Valdivia. Fueron recibidos por el párroco de Valdivia, José Brahm, quien se ocupó de los nuevos misioneros y les enseñó castellano durante seis semanas. El 16 de febrero de 1896 viajó el padre Félix con el hermano Sérvulo a Bajo Imperial (Actual Puerto Saavedra) en

el espacio costero de La Araucanía. Hicieron a caballo el viaje por San José de la Mariquina y Toltén, se demoraron alrededor de 10 horas. Fueron recibidos por el padre Juan en Toltén. Descansaron unos días y los acompañó a Bajo Imperial, donde les hizo oficialmente entrega de la misión. Así se instalaban los capuchinos bávaros en la región de La Araucanía (RÖTTINGEN, 1921). En este contexto, Félix de Augusta escribe por primera vez al Prefecto el 5 de marzo de 1896: “[...] difícil es saber qué hacer por el momento, sin la ayuda de hermanas para educar a los niños, no me prometo avances significativos” (RÖTTINGEN, 1921). Más tarde llegarán las hermanas de la Santa Cruz, haciendo eco de esta petición. En todas partes se abrieron escuelas misionales.

EL IDEARIO FORMATIVO Y LAS HUELLAS DE UNA EDUCACIÓN QUE TRANSITÓ DESDE EL DISCIPLINAMIENTO A LA PSEUDO-MILITARIZACIÓN

La escuela lo que busca es disciplinar no sólo el alma, sino también el cuerpo, encauzarlo por senderos de normalidad a partir de reglamentos y dispositivos diversos: unos más directos y soberanos, otros más indirectos y sutiles (FOUCAULT, 2002). En un plano individual, el resultado son sujetos dóciles y disciplinados. A escala global, a fines del siglo XIX y comienzos del XX en el sur de Chile, el telos constituyente de la escuela fue consolidar un proyecto de Estado-nación de Chile con una idea de educación monocultural. Desde este posicionamiento, la cuestión educativa en Chile históricamente ha sido pensada aislando el cuerpo de toda reflexión e investigación, reduciendo su abordaje al campo de la motricidad humana. Por consiguiente, esta perspectiva pedagógica es profundamente dualista ya que ha puesto su interés hegemónico en la relación cuerpo-mente, cuya premisa indica que es la mente la facultad más importante en educación. Los discursos, imágenes y prácticas que moldearon el cuerpo desde finales del siglo XIX hasta llegar a mediados del siglo XX en Chile se insertaron en la escuela con la finalidad de producir cierto tipo de sujeto: el ciudadano chileno occidentalizado (MAYORGA, 2017; MANSILLA y QUILAQUEO, 2018).

Fig. 2. Padre Leonardo con un grupo de niños en la Escuela Misional de Quilacahuin, aprox. 1910. *Indianercolleg von Quilacahuin*. P. Leonard u. Lehrerin Margarita Pichiconá Puchi. Trad. Colegio de indios de Quilacahuin. P. Leonardo y profesora Margarita Pichiconá Puchi



Los bávaros establecieron escuelas misionales de primeras letras en sus misiones, e internados en puntos geográficos y políticos estratégicos en el territorio, respondiendo a su proyecto disciplinador, y a las características de padrón de asentamiento mapuche. Sin embargo, tal como lo plantea MOLIENAU (2016), a través de la educación en escuelas e internados, los capuchinos implementaron una ‘táctica de confianza’, como la hemos llamado, basado en el interés por el estudio del idioma de los mapuche y la tolerancia (no necesariamente aceptación) por las prácticas culturales indígenas. A través del lenguaje los religiosos lograron un conocimiento genuino sobre la sociedad mapuche, elaborando una fecunda producción de obras de distinta naturaleza que indagan en el conocimiento de los hábitos y las costumbres mapuche. A diferencia de las acciones del Estado de Chile y de los misioneros protestantes, cuyo énfasis integracionista radicaba en la negación cultural y el desprestigio asociado a la estigmatización lingüística, los capuchinos bávaros mostraron un interés por la lengua y la cultura mapuche, opción que generó debate al interior de la propia misión (NOGLER, 1972).

Fig. 3. Recepción con banderas chilenas a los misioneros capuchinos, aprox. 1920



Los internados tenían el objetivo de educar, evangelizar, y sobre todo, vincular a los indígenas a la vida nacional chilena. Eran presentados como instituciones de civilización y garantía de un trabajo eficiente entre los mapuche; en estos centros, los misioneros intentaban cambiar el comportamiento de los niños indígenas, y por medio de la enseñanza de valores católicos, pretendían un nuevo individuo evangelizado y civilizado. En los colegios misionales con internado, los capuchinos tuvieron como norma general, que nunca se dejase a los niños sin vigilancia y que los misioneros “los trataran con mucho cariño” para que guardaran un buen recuerdo de la misión (NOGGLER, 1972, p. 145). Los internados pueden considerarse instituciones ‘totales’, es decir, un espacio que reúne a un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, que comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (GOFFMAN, 1956). En este sentido, las escuelas y los internados se constituyeron en eficientes dispositivos para crear y recrear de modo sistemático la comunidad imaginada (ANDERSON, 1993). Ese fue el modelo, y su implementación en la Araucanía fue diversa.

Fig. 4. Colegio de Panguipulli, aprox. 1915, aprox.



En definitiva, la instalación de la escuela chilena en territorio indígena afectó los propios procesos formativos dentro de la sociedad mapuche, los kimches (personas con conocimiento ancestral) son reemplazados por profesores y escuelas, las rogativas mapuche (gijatun o kamarrikun) comienzan a desarrollarse con menos frecuencia y los estudiantes al permanecer internos en algunos periodos no participarán de estas importantes ceremonias. El saber de la nueva cultura germana, chilena y occidental comienza a desplazar los saberes mapuches (QUILAQUEO, 2010; MANSILLA, 2018).

CONSIDERACIONES FINALES

Un sistema educativo con elementos militares, tales como: castigos, filas por tamaño, formaciones, timbres anónimos, respeto irrestricto a las reglas, notas estandarizadas, contenidos iguales, uniformes, agrupación por edades, horarios estrictos, la organización vertical y la obligatoriedad, desfiles tipos marchas en actos patrióticos conmemorativos, junto a extensas jornadas dedicadas al ensayo de esos desfiles, recrean un sistema semejante a las prisiones y ejércitos, lo que la hace incapaz de entregar una educación eficiente que considere las realidades y particularidades individuales de cada estudiante y su entorno.

Lo que interesó copiar en Chile, se basó en un mecanismo de control, donde la aplicación no fue la idea en sí, sino la forma de aplicación de ésta en el contexto del proceso de construcción nacional alemán. Con la educación alemana que llegó a Chile, reaparece el concepto que había pensado y difundido Fichte en el Plan de Educación Nacional, cuyo propósito eje era el desarrollo desde edades tempranas del sentido de pertenencia a una nación. Por consiguiente, en Chile y en Alemania a fines del siglo XIX, el sistema educativo tenía que formar más desde el punto de vista del comportamiento (*bilden*) que desde el conocimiento (*ausbilden*).

Esta importante tendencia cultural que caracteriza este periodo está marcada por la fuerte influencia del liberalismo europeo y el romanticismo, generando en los grupos dirigentes y la clase ilustrada de Chile una actitud que sobrevaloraba lo foráneo, lo que se expresó no solamente en la vida cotidiana (comida, vestuario, expresiones lingüísticas, fiestas, modas), sino, en el modelo educativo implementado.

Se visualiza una notoria influencia de la epistemología pedagógica de Herbart en el discurso curricular de los preceptores alemanes en Chile. Los prototipos y lecciones-modelo, destacan la reflexión en la acción, la importancia de la sabiduría práctica, de la experiencia y la observación persistente del mundo de la vida (*lebenswelt*). El término que resume esta cuestión es “pedagogía científica”, cuya retórica fue el eje del discurso pedagógico en la primera mitad del siglo XX en los principales congresos educacionales que se llevaron a cabo. Es el inicio de la profesionalización del profesorado en Chile. Desde lo anterior, la discusión sobre la pertinencia del modelo pedagógico alemán implementado en Chile queda abierta, más aun en consideración de la realidad social que enmarca el actual desarrollo político ideológico que domina la región latinoamericana.

REFERENCIAS

ANDERSON, B. (2006). **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. México: Fondo de Cultura Económica.

ARCHIVO CAPUCHINO DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EICHSTÄTT-INGOLSTADT. 1906. **Altöttinger Franziskus Kalender 1906**. Eichstätt (Alemania).

AZÓCAR, A.; NITRIHUAL, L.; FLORES, J.; LÓPEZ, S.; PACHECO, S (2015). La tarjeta postal fotográfica y la escuela misional en La Araucanía: El discurso visual capuchino sobre sus logros en la transformación de la niñez mapuche (1898- 1930). **Revista Signa** (24), 215-230.

CATRIQUIR, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. **Polis, Revista Latinoamericana**, 13(39), 301-330.

CORIAND, R. y Winkler, M. (1998). **Der Herbartianismus die vergersene Wissenschaftsgeschichte**. Berlin: Weinheim.

DE LA BARRA, L. (2000). **La pareja conceptual civilización-barbarie**. Norte y Sur América. La novela indigenista de Lautaro Yankas. Ciberhumanitis, Chile, 14. Extraído de <<http://web.uchile.cl/publicaciones/cyber/14/tx6ldelabarra.html>>.

FLORES, J.; Azócar, A. (2002). Tarjetas postales de los capuchinos. **Revista Aisthesis**, Santiago, (35), 81-88, 2002.

FOUCAULT, M. (2002). **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GOFFMAN, E. (1956). **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu.

HOT, A. (2010). **L'école des Premières Nations au Québec, Réseau de rechercheet de connaissances relatives aux peuplesautochtones**. Réseau de rechercheet de connaissances relatives aux peuplesautochtones. Montreal (Canadá)

KREBS, R., Gazmuri, C. (1990). **La Revolución francesa y Chile**. Santiago: Universitaria.

LETELIER, V. (1885). **Las escuelas de Berlín**. Santiago: Imprenta Nacional.

LETELIER, V. (1885). **La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín**. Santiago: Imprenta Nacional.

MANSILLA, J., Llancavil, D., Mieres, M. & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Revista Educação y Pesquisa**, 42(1), 213-228. doi: 10.1590/S1517-9702201603140562

MANSILLA, J., Huaiquían, C. (2018). **Enseñanza a la alemana: transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX**. Revista Espacios 39(17), p. 26.

MANSILLA, J. (2018). Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. **Revista de Historia de la Educación latinoamericana** 20(31), 189-209. doi: 0.19053/01227238.8574

MAYORGA, R. (2017). **Una red educativa, cuatro escuelas, millones de ciudadanos: educación, Estado republicano y sociedad civil en Chile (1813-2011)**. En Historia política de Chile. 1810-2010. Tomo II, Estado y sociedad. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

MOLINEAUX, B. (2016). Vigencia del Diccionario Araucano de Félix de Augusta, a cien años de su publicación. **Boletín de Filología** 51(1), 187-209.

NOGGLER A. (1972). **Cuatrocientos años de misión entre los araucanos**. Padre las Casas: Imprenta San Francisco.

QUILAQUEO, D. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches”, **Polis, revista latinoamericana** (26)

RÖTTINGEN, M. (1921). **Fuenfundzwanzigjaehrige Missionsthaetigkeit der Bayrischen Kapuzinermissionaere in Araucanischen Mission Chiles, 1896-1921**. Tomos I y II. Archivo Capuchino de la Universidad Católica de Eichstätt- Ingolstadt. Eichstätt (Alemania).

SARANGAPANI, P. (2017). **Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l'Inde**. **Revue Internationale d'Éducation de Sèvres**. Sèvres. Colloque L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux? 74(2), 120-143. Hauts-de-Seine (Francia).

TODOROV, T. (2008). **La conquista de América. La cuestión del otro**. México: Siglo XXI editores.

TUBINO, F. (2014). **El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales**". Contextualizaciones latinoamericanas 6(11), 1-15

JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA, Investigador y académico de la Facultad de Educación-Universidad Católica de Temuco. Profesor en Historia y Geografía. Doctor en Filosofía y Letras.
E-mail: jmansilla@uct.cl

CATALINA RIVERA GUTIÉRREZ, Doctora en Educación-Universidad Católica de Temuco. Profesora de Educación Física D y R. Becaria Conicyt.
E-mail: cata.riverag@gmail.com

Recibido de outubro de 2019
Aprovado em outubro de 2019

OUTROS ARTIGOS

Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo

Public policies, planning processes and educational systems constitution in Brazil and Argentina: a comparative study

Políticas públicas, procesos de planeamiento y constitución de los sistemas educativos en Brasil y Argentina: un estudio comparativo

SILVINA JULIA FERNÁNDEZ
IVANA DARIELA BRIGNARDELLO
ANDREA ELISABET HERNAN
BÁRBARA ISABEL CORREA
GABRIELA ANDRETICH

Resumo: O artigo aborda os processos de planejamento educacional na constituição dos sistemas educacionais na Argentina e no Brasil através de um estudo comparativo com foco na formulação de políticas educacionais e seus modos de planejamento. Sob perspectiva qualitativa, a partir da bibliografia específica e da legislação que regula a política educacional em cada país, identificamos as características históricas e contextuais que colaboraram na definição de estilos de planejamento educacionais específicos desde os momentos de início de configuração institucional dos sistemas educacionais até 2016.

Palavras-chave: pesquisa comparada, planejamento educacional, política educacional, sistemas educacionais.

Abstract: The article discusses the educational planning processes in the educational systems constitution in Argentina and Brazil through a comparative study focused on the formulation of educational policies and their modes of planning. In a qualitative perspective, based on the specific bibliography and the legislation that regulates the educational policy in each country, we identify the historical and contextual characteristics that collaborated in the definition of specific educational planning styles from the beginning of the institutional configuration of the educational systems until 2016.

Keywords: comparative research, educational planning, educational policy, educational systems.

Resumen: El artículo aborda los procesos de planeamiento educativo en la constitución de los sistemas educativos en Argentina y Brasil a través de un estudio comparativo con foco en la formulación de políticas educativas y sus modos de planeamiento. Con perspectiva cualitativa, a partir de la bibliografía específica y de la legislación que regula la política educativa en cada país, identificamos las características históricas y contextuales que colaboraron con la definición de estilos de planeamiento educativo específicos desde los inicios de configuración institucional de estos sistemas hasta 2016.

Palabras clave: investigación comparada, planeamiento educativo, política educativa, sistemas educativos.

INTRODUÇÃO

Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa *“Políticas educacionais comparadas Brasil e Argentina. Primeira etapa: os processos de planejamento em nível nacional posteriores à década de 1990”*, realizado em conjunto entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e a Universidade Nacional de Entre Rios (Argentina). A pesquisa procura produzir conhecimento comparado acerca dos processos políticos no Brasil e na Argentina entre 2003 e 2016 relacionados ao planejamento educacional nacional.

Aqui, especificamente, apresentamos uma recapitulação de processos histórico-políticos de ambos os países com base em categorias que nos permitem descrever os processos de formulação das políticas educacionais – como centralização/descentralização, papel do Estado, influência ou incidência de organismos de planejamento -. Essas categorias colaboram com a análise de processos de planejamento relacionadas ao momento de produção de políticas visando ao reconhecimento de estilos de planejamento em ambos os contextos nacionais. As fontes utilizadas são principalmente secundárias, como normativas e outros documentos oficiais.

Cabe destacar, aliás, a importância de um estudo comparado para estudar o planejamento educacional. Na América Latina, os estudos comparados em Educação têm desenvolvimento relativamente recente. Na década de 1990, fortaleceram-se em torno da reconfiguração das relações internacionais e a influência das agências internacionais de financiamento, com temas de política educacional e gestão escolar (ZEMELMAN, 2003; KRAWCZYK, 2013).

É assim que, a partir dos anos 90 do século XX, vamos observar que a pesquisa comparada em educação toma um novo fôlego na América Latina. Os organismos internacionais foram importantes indutores não somente das reformas educacionais ocorridas durante esse período na região, mas também na produção de conhecimento como dispositivo regulador e de governança (NOVOA, 1995 apud.KRAWCZYK, 2013, p. 202)

Nesse contexto, na tentativa sistemática de uniformizar as políticas nacionais através de condicionantes supranacionais, a comparação tem um grande potencial de interpretação. Nohlen (2006) afirma que o pesquisador deve decidir sobre diferentes aspectos para lograr uma relação metodologicamente razoável que permita observar mais de perto algumas variáveis na seleção de casos, como o âmbito do objeto de estudo, o contexto, o tempo e o espaço. Isto supõe que a comparação entre políticas educacionais requer variáveis articuladas com uma série de relações culturais, ideológicas e axiológicas (nem sempre quantificáveis) que configuram os processos sociais.

POLÍTICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONFIGURAÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS ARGENTINO E BRASILEIRO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As Constituições são as ferramentas jurídicas básicas dos Estados modernos, onde se plasmam os direitos dos cidadãos e a forma de governo que adquirem. No caso argentino, a primeira Constituição Nacional foi sancionada em 1853, estabelecendo aspectos associados à educação como direito que serão relevantes para analisar o processo de conformação e expansão do sistema educacional.

Artículo 5.- Cada provincia confederada dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria gratuita.

Artículo 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Atribuciones del Congreso. Artículo 64.- Corresponde al Congreso:
Inciso 16. Proveer lo conducente a la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria (Constitución de la Confederación Argentina, 1853)

Estes artigos permitem compreender como se organizou o governo da educação em relação a responsabilidades e atribuições do estado nacional e das províncias. Na Argentina, esse pacto constitucional se viu consolidado através de diversas ações e normativas, como a implantação do Ministério de Justiça, Culto e Instrução Pública, em 1854; o primeiro censo da educação nacional, em 1863; a Lei de Subvenções Escolares, que propiciava ajuda financeira às províncias para a oferta educacional, em 1871, e a destinação de fundos nacionais para a construção de prédios escolares; a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1881, entre outras (PUIGGRÓS, 2006).

Essa estruturação institucional demonstra que

El proceso de invención de la Argentina y de los argentinos con el que nuestro país ingresa en el siglo XX, tiene uno de sus pactos fundantes en la educación. En la institución de esa nueva sociedad, el edificio educativo cumplía un papel central que se extendió a lo largo de las primeras décadas de este siglo, con el que lo escrito, el universo de lo letrado, se transforma hasta alcanzar la centralidad de la cultura, ese núcleo donde se le da sentido a las cosas y a los hombres. La decidida intervención del Estado en este ambicioso proyecto educativo no sólo fue capaz de dar un sentido colectivo a una sociedad de mezcla, sino que a la postre se reveló como la impronta más duradera y distintiva del país (MACOR, 2000, p. 347).

Ainda entre 1900 e 1950 o sistema educacional primário teve um desenvolvimento de matrícula importante e, conforme aponta Southwell (2006), a estrutura institucional da educação pública se consolida nas capitais das províncias, irradiando para o interior, ostentando grande capacidade de abrangência, regulação e administração do sistema em todo o território nacional. Para fins desse período, a matrícula escolar pode se considerar massiva, junto com o desenvolvimento da burocracia destinada à sua administração.

Enquanto isso, no Brasil, a configuração do sistema educacional apresentou outros processos. Nesse sentido, a descentralização acompanhou a própria definição da federação brasileira, pois, como aponta Fávero (1999, p. 107),

Após o Ato Adicional de 1834, referendado pela Constituição de 1891, assim como pela Revisão de 1926, estabeleceu-se um *federalismo educacional*, pelo qual o ensino das primeiras letras ficou a cargo primeiro das Províncias, depois dos Estados recém-criados. Na verdade, durante todo o Império e a Primeira República, essa “descentralização” significou verdadeiramente a omissão da União em relação à educação popular, tal como era entendida na época, ou seja, extensão do ensino elementar às camadas populares.

As províncias, por falta de interesse ou de recursos, não se ocuparam desta oferta educacional ficando totalmente relegada (BITTAR et al., 2012). No início do século XX, o Brasil mantinha ainda uma sociedade rural, com uma pesada herança escravista, uma educação elitista e baixa demanda escolar.

Constatamos que a estruturação do ensino público no Brasil começa a se efetivar após os anos de 1930, quando nos diversos momentos do governo de Getúlio Vargas começa a se entender a educação como uma questão nacional, justificando a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, e afirmando-se essa ideia na Constituição de 1934, com a inclusão de alguns princípios básicos relativos ao papel diretor da União, instituindo os conselhos de educação, a vinculação de recursos orçamentários para a educação, entre outros (FÁVERO, 1999). Conforme o dispositivo legal, também se torna competência da União a elaboração de um plano nacional de educação, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2007).

Os parágrafos precedentes demonstram que a estruturação do campo educacional foi diferencial em ambos os países, com uma expansão e organização nacional antecipada na Argentina e tardia no Brasil.

As tensões entre centralização e descentralização nos processos de tomada de decisões e a construção de políticas educacionais são analisadas por Plomé (2002), que coloca as seguintes perguntas: Quem toma a decisão sobre a ordenação básica da educação? Quem estabelece as condições para obter os títulos acadêmicos? Quem expede o diploma? Quem toma a decisão sobre o currículo, quer dizer, sobre o conjunto de conteúdos, métodos e critérios de avaliação de cada um dos níveis educacionais que compõem o sistema? Quem controla ou supervisiona o sistema educacional? Quem financia o sistema educacional? Desta forma, quando a contestação a todas estas perguntas remete à organização central do Estado, estamos frente a um sistema estritamente centralizado. Pelo contrário, quando algumas ou todas as respostas remetem a outras instâncias, que não sejam o Estado Nacional, estamos frente a sistemas centralizados com tendências descentralizadoras ou frente a sistemas descentralizados em maior ou menor grau.

Assim, na Argentina, a Constituição do sistema escolar e a conformação de um corpo estatal para a sua administração se definiram como estratégias de gestão e administração centralizada há 150 anos. Sua concepção associava-se com a modernidade, com a primeira etapa das revoluções industriais e com a construção das democracias republicanas como forma de governo dos estados nacionais. A configuração como aparato burocrático com as principais características que o constituem – e que ainda em parte se mantém – como sistema de instrução pública, com hegemonia estatal e subsidiariedade do setor educacional privado, com uma estrutura fortemente centralizada e com relações verticais, foi um processo que se estendeu durante pelo menos três décadas. Neste modelo, a escola ficou significada como lugar de aplicação e execução linear da política educativa, que será continuada durante a etapa 1946 – 1955, durante os primeiros governos peronistas com a implementação de um projeto nacionalista, popular e industrializador, considerando à educação como uma ferramenta fundamental para disseminar o ideário peronista. Essa lógica de estruturação do sistema, desde os primeiros momentos, penetrou na sociedade civil, ajudando à consolidação definitiva do Estado, à construção da ideia de nação e à incorporação das relações sociais de produção capitalista.

No Brasil, em meio a permanentes tensões políticas que incluem a gestão do ministro Gustavo Capanema (1934-1945) e a sua “ferrenha centralização político-administrativa” (FÁVERO, 1999, p. 108), incluindo a criação do Fundo para o Ensino Primário, em 1932, entre os anos de 1930 e 1964 constatamos diversas reformas educacionais que, contudo, não conseguiram resolver o problema histórico de analfabetismo nem a garantia de quatro anos de escolaridade obrigatória. Assim,

Em síntese, desde a constituição do Estado Nacional, que se fez a partir dos anos 30 com a primazia do Poder Executivo sobre os outros poderes, introduziu-se explicitamente a definição das políticas educacionais pelo arsenal das leis de reforma do ensino, às quais se acoplou o mecanismo de distribuição e controle do uso das verbas orçamentárias vinculadas para a expansão do ensino primário, depois do 1º grau, hoje ensino fundamental. Mesmo após a Constituição liberal de 1946, que definiu constitucionalmente a vinculação de verbas para a educação e que introduziu a obrigação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, a União não abriu mão do seu poder centralizador. (FÁVERO, 1999. p. 107-108)

Posteriormente, com enormes variabilidades e condicionamentos históricos que refletem um padrão de modernização forçada das sociedades nacionais com o eixo diretor do estado, o desenvolvimentismo – com Arturo Frondizi, na Argentina, e Juscelino Kubitschek, no Brasil –, mantém-se muitas

das vezes mascarado aproximadamente até a crise da década de 1980. Também se mantém, depois da década de 1960, uma taxa de 40% de analfabetismo no Brasil, o que evidencia a ineficiência da normativa da época (BITTAR, et al. 2012), enquanto na Argentina essa taxa, já em 1938, apresentava apenas 12% de população não alfabetizada.

Com efeito, apesar do Plano Nacional de Desenvolvimento, que prometia avançar “50 anos em 5”, e de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 ser considerada marco instaurador do planejamento educacional brasileiro através da exigência, entre outros, da elaboração de Planos Estaduais de Educação – conforme manual exigido pelo MEC – para utilização dos recursos vinculados, os governos não conseguiram concretizar esse esforço (FÁVERO, 1999). Aliás, cabe mencionar a criação do Ministério do Planejamento, em 1964, que em grande medida acabou conduzindo o sistema educacional em detrimento do próprio Conselho Nacional de Educação (HORTA, 1997).

Por outro lado, na Argentina, conforme relata Canelo (2012, p. 173):

[...] durante el gobierno de Arturo Frondizi (1958-1962) que se inició la “época dorada” de la planificación en la Argentina. Mediante la creación del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), organismo responsable de “la coordinación y ejecución de los estudios y análisis requeridos para la formulación orgánica de los programas de desarrollo nacional” (Decreto N° 7290, Boletín Oficial de la República Argentina, 30/8/1961, p. 4.), la Comisión de Administración del Fondo de Apoyo al Desarrollo Económico, y el Consejo Federal de Inversiones, la planificación alcanzó una inédita envergadura institucional. La misma fue seguida por una multiplicación de planes de desarrollo, como el Plan Nacional de Desarrollo 1965-1969 elaborado durante el gobierno de Arturo Illia, el Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975 de la Revolución Argentina, y el Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional 1974-1977 durante el tercer gobierno peronista (MÜLLER, 2011; TERESCHUK, 2007).

A noção de educação para a formação de capital humano neste modelo foi decisiva para a busca de expansão dos sistemas de escolarização a partir dos conceitos mais tecnocráticos do modelo. Idêntica perspectiva, porém, *aggiornada*¹, voltou a apresentar-se na década de 90, dando passo aos modelos de estabilização, ajuste estrutural e ao Estado neoliberal na região (TORRES, 2001). A antessala deste *aggiornamento* veio com a Revolução Conservadora nas últimas décadas do século XX – com R. Reagan, nos Estados Unidos, e M. Thatcher, na Inglaterra –, quando o liberalismo adquiriu o seu perfil mais selvagem, tornando-se cada vez mais ostensivo o individualismo das relações sociais e a influência de grupos de poder econômico nas decisões políticas.

As ditaduras militares na América Latina foram o principal vetor que possibilitou a instauração do modelo neoliberal, aprofundado na década de 90. No plano da educação e da cultura, a hegemonia conformou um aparato ideológico que abrangeu o ensino em todos os níveis, a compra/aluguel/proscrição de partidos políticos e dos meios de comunicação que buscaram ocultar, dissimular ou distorcer a resistência ativa dos sectores populares. O discurso do desenvolvimento aliou-se ao da segurança nacional, em especial, com referência ao controle ideológico e ao combate à denominada “subversão”.

Esta confluencia entre planificación, seguridad y desarrollo alentó exitosas experiencias de crecimiento en varios países latinoamericanos. En Brasil, tras el golpe militar de 1964 liderado por el general Humberto de Alencar Castello Branco contra el presidente João Goulart, se ponía en marcha la experiencia pionera del Ministerio de Planejamento e Coordenação Economica, considerado pilar del “milagro económico” brasileiro. En la Argentina, donde se iniciaba la década de mayor crecimiento económico de la segunda mitad del siglo XX (1964-1974), el régimen militar de la Revolución Argentina (1966-1973), observando atentamente la experiencia brasilera, puso en marcha un novedoso sistema de planificación. Durante la presidencia del general Juan Carlos Onganía (1966-1969), se estableció un complejo “Sistema Nacional de Planeamiento y Acción para la Seguridad Nacional”, que integraba tres subsistemas. (CANELO, 2012, p. 174)

No final do período das ditaduras militares, entretanto, o saldo não parecia tão alentador. Na Argentina, a conflitiva experiência do Ministério de Planejamento e do Projeto Nacional, expressão dos militares mais “duros” na coalisão nacional, estendeu-se apenas até o ano de 1977 (CANELO, 2012). No Brasil, criticava-se a grandiosidade das propostas em contraposição aos modestos resultados obtidos. Segundo Garcia (2003, 41-42), “A incapacidade de conciliar as proposições dos planos elaborados com a realidade vai transformando, progressivamente, o modelo de Planejamento Educacional em justificativa para toda sorte de casuísmos que invade a Educação a partir de 60 e 70”. Da mesma forma, o autor apresenta uma caracterização do período, que pode ser sintetizada nos seguintes aspectos: duplicação de projetos e estruturas com pouca articulação entre si, pouca influência do Ministério da Educação e praticamente nula participação dos educadores na tomada de decisões fundamentais na formulação da política educacional, descontinuidade das ações, redução de planejamento a orçamento e diminuição da capacidade do Ministério de Educação de influir nos destinos da Educação.

O panorama, evidentemente, não se apresentava favorável nem para os interesses hegemônicos dos setores neoliberais nem para as demandas populacionais. Tornava-se imperativa uma mudança na formulação e implementação das políticas educacionais, assim como da organização do próprio Estado.

Pouco a pouco, os regimes autoritários deram lugar a governos democráticos que ainda lutam por permanecer na região. A partir de 1982, com o fim da ditadura militar boliviana, começava uma época de retrocesso dos governos militares e de avanço e recuperação da democracia em vários países latino-americanos como Argentina, Brasil, Uruguai, Chile e Paraguai. Perante o horror de ditaduras brutais, praticantes do terrorismo de Estado, a democracia política foi percebida como uma via mais eficaz para a solução de diversos problemas gerados durante e pelas ditaduras institucionais das forças armadas (ANSALDI, 2006).

La dictadura militar se encontraba en un proceso de deslegitimación política y al tiempo que crecía la conflictividad social tanto en el campo como en las ciudades con el avance de un renovado movimiento sindical, los distintos sectores sociales movilizados se articulaban en la aspiración de una democratización del país, que a su vez potenciaba las reivindicaciones sociales (...). Por último, puede señalarse la crisis de las “formas tradicionales de representación del mundo del trabajo y la emergencia de una nueva configuración de las clases populares. (MENDES PEREIRA, 2006, p.11)

Essa crise provocou o surgimento de novas identidades sociais e políticas que permitiram a conformação de novas organizações se comparadas aos tradicionais sindicatos construídos dentro da lógica da representação e os canais formais e legais da motivação social (GIARRACA, 2006).

Na Argentina, o governo democrático do período 1983–1989, com o Presidente Raúl Alfonsín, viu-se encurralado pelos grupos econômicos que deixaram o poder político, mas continuaram dominando a economia e provocando graves processos inflacionários. Esse contexto evidencia uma etapa de mobilização no terreno educacional, com significativas tentativas democratizadoras no primeiro momento. A preocupação pela democratização interna e externa do sistema educacional, expressa a partir de dezembro de 1983, é procurada através de diferentes medidas pelo governo da Unión Cívica Radical e esteve presente no discurso e em diversas políticas adotadas até 1988/89: a Campanha Nacional de Alfabetização, o livre ingresso a todos os níveis do sistema educacional, a liberdade de cátedra universitária e de agremiação de docentes e estudantes expulsos pela

ditadura, a convocatória ao Congresso Pedagógico Nacional, a normalização das Universidades Nacionais com a realização de concursos públicos, entre outros (VIOR, 1999).

No Brasil, em 1984, inicia-se uma transição pactuada, conservadora, com o empurre da sociedade civil (ANSALDI, 2006). O governo de José Sarney foi conhecido pela sua hábil condução do processo de abertura democrática do país, culminando com a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988, denominada a “Constituição Cidadã”, pela afirmação de uma democracia participativa através de diversos dispositivos institucionais e organizacionais para a elaboração e implementação de políticas públicas. Na educação, fruto das expectativas e pressões da sociedade civil organizada nos anos de 1980 e durante o processo constituinte pela democratização da sociedade e da educação pública (GÓMEZ; PINI MELO, 2011), começa a afirmar-se a gestão democrática das escolas públicas na CF de 1988, retomada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e reafirmada nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) 2001-2010 e 2014-2024. A partir desse período, portanto, a educação brasileira – a diferença da argentina – está intimamente ligada à participação em educação dos cidadãos a partir da sua ingerência na informação, na prestação de contas, no planejamento e em possíveis reivindicações.

Essa etapa, conhecida como a *primavera democrática* na Argentina, apesar de manter institucionalmente o regime político constitucional, deu uma virada neoliberal com os governos de Fernando Henrique Cardoso, no Brasil, e de Carlos Menem, na Argentina, ambos marcados por vertiginosos processos de privatização, descentralização, desconcentração e desregulação do Estado (OZLACK, 1997).

No que diz respeito à descentralização, no Brasil, destacamos a Emenda Constitucional N° 14, de 1996, que modifica a CF de 1988. A partir desta normativa os municípios deverão passar a atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, assim como os Estados no Ensino Médio, enquanto a União fica incumbida da função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos outros entes federativos. Também se criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Essas determinações configuraram um importante meio de descentralização da educação brasileira através da redistribuição de competências e verbas aos estados e municípios (OLIVEIRA, 2005). Os municípios ganharam em autonomia para organizar seus próprios sistemas de ensino e substanciou-se uma redistribuição das obrigações e responsabilidades no cumprimento de um dever legal do Estado para com seus cidadãos, pois, “O

regime de colaboração entre as diferentes esferas administrativas foi considerado como meio indispensável à constituição de fato de um sistema único que possa focalizar o atendimento aos mais necessitados, funcionando de maneira integrada e articulada.” (OLIVEIRA, 2005, p.12).

Nos anos de 1990, tanto na Argentina quanto no Brasil, a educação foi um dos muitos setores afetados pelo ajuste estrutural combinado com políticas neoliberais. As reformas educacionais daquele momento deram-se durante o processo de ajuste e dismantelamento do velho aparato estatal, onde a fé nas bondades curativas do mercado conspirou contra a racionalização das estruturas burocráticas necessárias para o desempenho de tarefas irrenunciáveis. Os ajustes de pessoal, funções e processos estiveram pautados pelas restrições orçamentárias. A descentralização tomou conta de diferentes áreas de governo, mudando o sentido que outrora se deu à descentralização como facilitador da participação local, que sofreram – como as escolas – sob uma pronúncia antiestatista e uma recentralização de decisões chave.

Na Argentina, a regulação política foi uma característica distintiva do acionar estatal nos anos 1990, limitando a soberania das jurisdições na tomada de decisões (FELDFEBER; GLUZ, 2011). Com o disfarce da distribuição do poder e na linguagem neoliberal *de aproximar o usuário da educação à tomada de decisões* se avançou com políticas de descentralização que tiveram o claro objetivo de desresponsabilizar o Estado Nacional do financiamento educacional para contar com maiores recursos para pagar a dívida externa. Houve, paralelamente, uma centralização de poder em relação a elementos de controle como os Pactos Federais Educacionais, vinculados ao repasses de verbas aos governos provinciais e destes aos municípios, e os Operativos Nacionais de Medição da Qualidade, com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade.

No Brasil, os avanços em matéria de descentralização (administrativa, econômica e pedagógica) dos anos de 1980, deram marcha ré ao serem cooptados pela lógica neoliberal. O processo de democratização foi reinterpretado pelo Estado como a necessidade de imprimir uma maior racionalidade a sua realização através de um conjunto de proposições que convergiram para outros modelos de gestão do ensino público fundamentados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades. Deste modo, as reformas educativas dos anos de 1990 abrangeram um conjunto de orientações administrativas cujo marco referencial teórico e conceitual esteve eminentemente baseado em lógicas próprias da economia privada (STUBRIN, 2007). No âmbito da gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade organizacional traduziram-se na desregulação dos *serviços educacionais* e na descentralização dos recursos. Aparentemente, a escola era fortalecida como

núcleo do sistema, porém, acabou promovendo uma qualidade educacional reduzida a termos mensuráveis que se alcançariam, supostamente, através de inovações organizacionais e na gestão escolar.

Após essa etapa, na Argentina, as análises se dividem em dois períodos: o primeiro, durante a presidência de Néstor Kirchner (2003–2007), caracterizada por transformações importantes na legislação com poucos avanços em função de políticas concretas que garantissem a sua efetivação; o segundo, inclui as decisões dos dois governos de Cristina Fernández de Kirchner (2007–2011, 2011–2015), nos quais se observam alguns avanços nas políticas destinadas à inclusão social.

No Brasil, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) que vão desde 2003 até 2016, destacam-se algumas medidas importantes também nesse sentido, como a ampliação da obrigatoriedade escolar básica após a Emenda Constitucional nº 59 e do acesso ao sistema universitário através de diversas formas (política de cotas, REUNI, PROUNI etc.), assim como a ampliação da cobertura do FUNDEF para o FUNDEB, abarcando assim também a Educação Infantil e o Ensino Médio, e a implementação de programas de assistência técnica e financeira através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que chegara aos entes federativos a partir da implementação dos seus Planos de Ações Articuladas. Cabe também destacar as negociações na aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que denotara as dificuldades de consenso nesse sentido, deixando o país sem plano do estado por quatro anos. Nesse ínterim, entretanto, continuava a se desenvolver o Plano de Desenvolvimento da Educação que, entre outras medidas importantes, implementava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como medida de qualidade para escolas e entes federativos, combinando indicadores de fluxo e de proficiência dos estudantes em Matemática e Português, bianualmente, na Prova Brasil.

Pode-se afirmar que, nos casos de Argentina e Brasil neste último período, estamos frente a estados que recompuseram a sua capacidade regulatória e de investimento em educação. Segundo Pini e Gómez Melo (2011), as políticas recentes desenvolvidas em ambos os países tentaram revalorizar o lugar do Estado como regulador e administrador. Em educação, isto torna-se visível, por exemplo, no Brasil, pelas medidas que mostram a busca de centralidade na definição de políticas educacionais pelo Ministério de Educação. Na Argentina, verificam-se as tentativas de adoção de uma política que minimize a segmentação e a disparidade entre e dentro das províncias. Em geral, e no campo educacional em particular, a gestão de governo de Néstor Kirchner iniciou-se em um clima de rejeição às reformas dos anos de 1990 e seus efeitos. Na área educacional, anunciaram-se mudanças normativas vinculadas às demandas por *desandar* a Reforma Educacional da década anterior, implementada a partir da Lei Federal

de Educação de 1993, que foi derogada e substituída pela Lei de Educação Nacional nº 26.206, em 2006, e sancionaram-se leis que constituíam motivo de lutas e reclamações, como as Leis de Educação Técnico–Profissional (26.058), de Financiamento Educacional (26.075) e de Educação Sexual Integral (26.150). A posição antagônica com relação à Lei Federal pode analisar-se no restabelecimento do Estado como responsável primário e garantia ineludível do cumprimento do direito à educação e da não mercantilização da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Torres (2001), podemos identificar três grandes formações sociais e regimes políticos predominantes na América Latina, ainda que marcados pela presença de momentos de autoritarismo estatal na forma de corporativismo, ditaduras militares e de populismos autoritários (TORRES, 2001). Esses três tipos de estado são: o liberal–conservador, o desenvolvimentista e o neoliberal. Ainda que a relação estado/sociedade civil, através do sistema educacional supõem diversas e complexas articulações e penetrações em ambos os sentidos, podemos afirmar que os governos de Argentina e Brasil foram marcados por estas perspectivas de Estado com importantes repercussões na educação.

Os sistemas educacionais de Argentina e Brasil datam do século XIX, ainda que no Brasil tenha se constituído como tal depois de 1930. Nesse sentido, conforme o desenvolvimento apresentado por Torres (2001), podemos localizar o período de conformação dos sistemas educacionais no primeiro tipo, o estado liberal-conservador. Esse estado gestou os modelos educacionais na região entre 1880 e 1930, dependendo das histórias nacionais, uma situação que chegou até o final da segunda guerra mundial, passando pela crise de 1929 que reorientou o eixo geopolítico de América Latina e deu lugar a presença cada vez maior do imperialismo estadunidense.

Se bem que, em ambos os países, houve processos político–institucionais similares desde os anos de 1950 até a atualidade (desenvolvimentismo, ditaduras, democracia), as diferenças estruturais entre eles são de relevância e, no desenvolvimento desigual e combinado da educação latino-americana (PUIGGRÓS, 1988), referem-se principalmente ao campo da produção de conhecimentos (ISOLA, 2013) – aspecto que interessa destacar aqui pela incidência nos processos de cobertura escolar e democratização do sistema educacional e a sua estrutura de governo.

O denominador comum dos governos das primeiras décadas de 2000 na região é a relativamente ampla oposição ao consenso político reformista dos 90 e a recuperação da centralidade do Estado na implementação de políticas mais

inclusivas (MOREIRA et al., 2008 apud FELDFEBER; GLUZ, 2011); contudo, essas políticas continuam convivendo com velhas modalidades de intervenção estatal que reclama um trabalho integral e diversificado, que não perca de vista a importância do coletivo (PINI; GÓMEZ MELO: 2011).

Tal como afirma Bittar (2012), para o Brasil, o século XX se concluiu sem garantir a escolarização pública, integral, universal e laica para todos as crianças e jovens. O percentual de analfabetos funcionais em 2011, dos 15 aos 64 anos, ainda estava em 68% e entre eles, existia também 8,59 % de analfabetos totais, segundo dados do IIPE - UNESCO/OEI com base no PNAD. Essa mesma fonte revela que Argentina, no mesmo ano, tinha 0,99% de analfabetismo. Na situação brasileira, aliás, a problemática racial joga um papel importante, já que a discriminação se evidencia em 66% de pretos e pardos dentro desse total.

Em meio a esse cenário, a questão da democratização das instituições tem no Brasil uma longa data. Seguindo as expressões de Stubrin (2007) pode-se reconhecer que o campo das políticas educacionais no contexto brasileiro, durante as últimas décadas, foi atravessado por intensos enfrentamentos entre o Estado e a sociedade civil representada pelas ações protagonizadas por associações e organizações sociais e populares, sindicatos, fóruns, campanhas e outros movimentos organizados. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o país assistiu uma importante multiplicação e ampliação de movimentos de luta e reivindicação, na disputa pelo reconhecimento da existência de projetos educacionais alternativos. Durante esse período, introduziram-se uma série de modificações na administração dos sistemas de ensino municipais, estaduais e federal que, resultando em uma grande diversidade de experiências no setor, tiveram como marca significativa a participação de atores organizados da sociedade civil.

Desta forma, após a CF de 1988, com a institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público, sua ratificação na LDBEN de 1996 e nos consequentes PNEs, esse princípio foi reproduzido nas constituições estaduais e leis orgânicas municipais (PINI; GÓMEZ MELO, 2011). Recentemente, após o PNE 2014-2024 colocar o prazo de 2016 para que os planos estaduais e municipais operacionalizem neles esse princípio, houve novo impulso, muito embora, constatemos que os dispositivos da gestão democrática, como a elaboração participativa dos Projetos Político-Pedagógicos, o funcionamento de Conselhos Escolares e a consulta pública para o provimento do cargo de diretor, ainda não se concretizem generalizadamente no país.

Em contrapartida, na Argentina, a democracia escolar não seguiu os mesmos caminhos. Vior (1999) aponta que os organismos colegiados estiveram presentes nas primeiras leis que regularam a escola primária. Isto obedeceu, entre outras razões, à valorização que D. F. Sarmiento e a tradição democrática

liberal fizeram do modelo descentralizado e participativo vigente nos Estados Unidos. Porém, esses colegiados que – dentro de os limites democráticos liberais com que o governo da educação podia organizar-se a meados do século XIX – demonstraram um avanço democratizador, foram substituídos pelo Ministério de Educação. O que aconteceu é que aqueles germes de condução representativo-participativas foram sistematicamente agredidos durante o último século pelos governos conservadores, civis ou militares. No entanto, apesar desta constatação e das recentes crises que enfrentou, a Argentina continua sendo um país com indicadores educacionais favoráveis e com um sistema de educação pública com escolarização inicial, primária e secundária obrigatória e gratuita para a população a partir dos 4 anos de idade, em comparação com outros países de América Latina, por mais que na atualidade registre um grande número de jovens fora da escola.

REFERÊNCIAS

ANSALDI, W. (org.). **La democracia en América Latina, un barco a la deriva**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: Rev. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

CALENA, P. Los desarrollistas de la ‘dictadura liberal’. La experiencia del Ministerio de Planeamiento durante el Proceso de Reorganización Nacional en la Argentina. In: Rev. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 19, n. 35, p. 169-190, jul. 2012 file:///C:/Users/silvi/Downloads/Los_desarrollistas_de_la_dictadura_libe.pdf

FÁVERO, O. A descentralização dos sistemas de educação básica: crise do planejamento central? In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.T.T. (orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. In: Rev. **Educación e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>. Acessado em abril de 2019.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. **Las políticas educativas en Argentina:** herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. In: Educação Social, vol. 32, n. 115. Campinas Apr/June, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200006> Acessado em novembro de 2013.

GARCIA, W. E. Planejamento e Educação no Brasil: a busca novos caminhos. In: KUENZER, A. Z.; CALASANZ, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIARRACA, N.; MONTENEGRO, J. et al. Cuando el territorio es la vida: la experiencia de los Sin tierra en Brasil. Universalismo pequeño. In: **Experiencia de investigación 1**. Buenos Aires: GEMSAL, 2006.

GÓMEZ MELO, D.; PINI, E. Argentina y Brasil: cambios y contradicciones en las políticas educativas. **Anales del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación**: Buenos Aires, 2011.

HORTA, J.S.B. Plano Nacional de Educação: da Tecocracia à Participação Democrática. In: CURY, C. R. J. et al. **Medo à liberdade e Compromisso Democrático**. LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

ISOLA, G. N. (2013). Vecinos distantes: campo académico en educación en Brasil y la Argentina. **Anales del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa**. Ciudad de México. Disponível em: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0133.pdf. Acessado em janeiro de 2014.

KRAWCZYK, N. Pesquisa comparada em educação na América Latina: situações e perspectiva. In: **Educação Unisinos**, vol. 17, no 3. 2013

MACOR, D. Estado, democracia y ciudadanía. Una perspectiva histórica. In: MACOR, D. (org.), **Estado, democracia y ciudadanía**. Red de Editoriales de Universidades Nacionales y diario Página 12, Editorial La Página, Buenos Aires, 2000.

MOREIRA, C.; RAUS, D.; GOMEZ LEYTON, J.C. (org.). **La nueva política en América Latina**: rupturas y continuidades. Montevideo: FLACSO; UNLA; UARCIS; TRILCE, 2008.

NOHLEN, D. **Diccionario de Ciencia Política**: Teorías, métodos, conceptos, dos tomos, Ciudad de México: Porrúa, 2006.

OLIVEIRA, D. A. D. (2005). A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: **Linhas Críticas**, 11 (20), (27-40). Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5370/4475>. Acessado em outubro de 2013.

OSZLAK, O. Estado y sociedad: nuevas reglas de juego? In: **Revista Reforma y Democracia** N° 9 de CLAD. Caracas, 1997.

PLOMÉ, A. **Reforma del Estado y descentralización educativa**. El caso de la provincia de Santa Fe (1992-1995). Universidad Nacional de Rosario: Rosario, 2002.

PUIGGRÓS, A. **Qué pasó en la educación argentina**. Breve historia de la conquista hasta el presente. Edit. Galerna: Buenos Aires, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUTHWELL, M. La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata. In: MARTINIS, P.; REDONDO, P. **Igualdad y educación**: escrituras entre dos orillas. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006.

STUBRIN, F. (org.). **Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas**: el caso brasileño. FLAPE, 2007.

TORRES, C. A. **Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte**. CLACSO, 2001. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>. Acessado em janeiro de 2014.

VIOR, S. (org.). **Educación y Estado en las Provincias**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1999.

ZEMELMAN, H. Algunas reflexiones metodológicas a partir del problema de las investigaciones comparativas. In: Krawczyk, N. **América Latina**. Estado e reformas numa perspectiva comparada (83-105). Sao Paulo: Cortez editora, 2003.

SILVINA JULIA FERNÁNDEZ, Bacharel em Ciências da Educação graduada na Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina, com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta III da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia, da Comissão de Reforma Curricular do Curso de Pedagogia e sub-coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) - ênfase: Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares. Foi chefe do Departamento de Administração Educacional no período 2012-2016. Seus trabalhos focalizam a gestão, o planejamento e a avaliação educacional, com foco na democratização da educação, a cidadania, as políticas públicas e o cotidiano escolar. Atualmente desenvolve pesquisas sobre planejamento e gestão escolar no contexto das atuais políticas de planejamento e avaliação de sistemas educacionais. Integra a equipe do LaPOPE - Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (<http://www.lapope.fe.ufrj.br/>).
E-mail: silvina.ufrj@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1879-5131>

IVANA DARIELA BRIGNARDELLO, Bacharel e Licenciada em Ciências da Educação e Mestre em Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos. Atualmente desempenha atividades de gestão universitária como Secretária Acadêmica e como professora adjunta em Teorias da Administração e docente auxiliar em Planejamento da Educação II no curso de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Entre Ríos, Argentina.
E-mail: daricelabr@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3103-0934>

ANDREA ELISABET HERNAN, Bacharel e Licenciada em Ciências da Educação e Mestre em Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos, diplomatura em Ciências Sociais: Gestão Educativa (FLACSO-Argentina). Mestranda em Política e Gestão Educativa (Universidade Nacional de Luján) e em Avaliação de Políticas Públicas (Universidade Nacional de Entre Ríos). Professora Adjunta de Práticas Políticas e Sociais do Planejamento da Educação e Auxiliar Docente de Estatística Aplicada à Educação, no curso de Ciências da Educação da Universidade Nacional de Entre Ríos. Professora de História Social da Educação e Política Educativa Argentina, no Professorado de Nível Primário e no Professorado de Educação Secundária em Biología do Instituto Superior do Professorado N°10, Província de Santa Fe.
E-mail: profandrea Hernan@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6199-916X>

BÁRBARA ISABEL CORREA, Bacharel e Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Entre Ríos, Argentina. Mestranda em Avaliação de Políticas Educacionais (Universidade Nacional de Entre Ríos). Professora Adjunta da cátedra Governo e Gestão das Instituições Educativas, desde 2012, e Docente Auxiliar da cátedra Práticas Políticas de Planejamento da Educação, desde 2003, dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências da Educação

da Universidade Nacional de Entre Rios. Docente Chefe de Trabalhos Práticos da cátedra Metodologia da Pesquisa do Bacharelado em Psicologia, desde 2005, na Universidade Autónoma de Entre Rios. Técnica Pedagógica na Coordenação de Gestão Educativa do Conselho Geral de Educação de Entre Rios, desde 2017. Assessora Pedagógica y Orientadora y tutora na Escola Secundária desde 2002. Pesquisadora categoria IV, integrante de diversos projetos de pesquisa desde 2003, atualmente co-dirigindo dois.

E-mail: barbaracorrea2002@yahoo.com.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1370-1661>

GABRIELA ANDRETICH, Bacharel em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Entre Rios com mestrado em Política e Gestão da Educação pela Universidade Nacional de Luján e Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Nacional de Entre Rios. Capacitadora em Planejamento Educativo. A partir de 1994, integrante de pesquisas na UNER; desde 2009, diretora de projetos de pesquisa; Professora Associada Ordinária de Planejamento da Educação e Governo de Sistemas e Instituições Educativas e Conselheira Diretiva na Faculdade de Educação da UNER). Docente do Mestrado em Desenvolvimento Rural e Educação (UNER), Mestrado em Desenvolvimento Territorial (UTN) e no Mestrado em Trabalho Social (UNER). Integrante do Comité Académico do Mestrado em Docência Universitária (UNER). Orientadora de graduação e pós-graduação strito sensu. Vice-reitora da Universidade Nacional de Entre Rios. E-mail: andretich.gabriela@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2798-5132>

Recebido em agosto de 2019

Aprovado em outubro de 2019

PIBID CAPES-MEC e PIBID UFF-COLUNI – Políticas públicas, história, trajetórias e marcas

PIBID CAPES-MEC and PIBID UFF-COLUNI – Public policies, history, trajectories and brands

PIBID CAPES-MEC y PIBID UFF-COLUNI - Políticas públicas, historia, trayectorias y marcas

ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM
IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES

Resumo: Este artigo apresenta o sentido da experiência do PIBID com a UFF e as suas contribuições para os professores, para a escola e para as licenciaturas. O estudo se fundamenta na Complexidade de Morin, nos estudos sociológicos de Maffesoli, nos antropológicos de Durand e na Pesquisa Narrativa de Chaves. As conclusões apontam para o potencial formativo do PIBID que não se restringe ao âmbito da formação inicial, alcançando também, a formação continuada, e para a contribuição de um processo de (auto/trans)formação que revitalizou e regenerou os modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: PIBID UFF; Complexidade; Pesquisa Narrativa; Formação

Abstract: This paper presents the meaning of PIBID's experience with UFF and its contributions to teachers, schools and undergraduate students. The study is based on Morin Complexity, on Maffesoli Sociological Studies, on Durand Anthropological Studies, and on Chaves Narrative Research. The conclusion shows the formative potential of PIBID, which is not restricted to the scope of initial formation, but also to continuing education, and to the contribution of a process of (self/trans)formation that revitalized and regenerated the ways of thinking, feeling, and acting of the subjects involved.

Keywords: PIBID UFF; Complexity; Narrative Research; Formation

Resumen: Este artículo presenta el significado de la experiencia de PIBID con la UFF y sus contribuciones a los profesores, a la escuela y a los profesorados. El estudio se basa en la Complejidad de Morin, en los estudios sociológicos de Maffesoli, en los estudios antropológicos Durand y la Investigación Narrativa de Chaves. Las conclusiones apuntan al potencial formativo de PIBID, que no se limita al alcance de la formación inicial, sino también a la educación continua, y a la contribución de un proceso de formación (auto/trans) que revitalizó y regeneró las formas de pensar, sentir y actuar de los sujetos involucrados.

Palabras clave: PIBID UFF; Complejidad; Investigación Narrativa; Formación

INTRODUÇÃO

CAMINHOS E PILARES QUE DÃO SUSTENTAÇÃO AO ESTUDO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o sentido da experiência do PIBID, no âmbito da UFF, para a formação continuada dos professores da Educação Básica, dos professores do Ensino Superior, bem como, as suas contribuições para a escola e para os cursos de licenciatura dessa universidade, segundo esses sujeitos.

No que diz respeito ao campo da pesquisa, tal estudo, como já foi dito, foi realizado no âmbito da UFF, tendo como foco a participação desta instituição no PIBID a partir da implementação de um dos seus subprojetos, vinculado ao curso de Pedagogia, no 1º segmento do Ensino Fundamental do Colégio Universitário Geraldo Aquiles Reis (COLUNI/UFF). Quanto aos sujeitos, no contexto do COLUNI/UFF, contamos com a participação de 03 (três) professoras que atuam como supervisoras do PIBID, e da Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I; já no cenário da Universidade, colaboraram a Coordenadora Institucional do PIBID e a última coordenadora de área do PIBID no COLUNI. Com relação à metodologia, adotamos pressupostos que estivessem em sintonia com os preceitos teóricos que fundamentaram esta pesquisa.

Morin (2010) aponta para a necessidade de uma “reparadigmatização” da ciência que torne possível uma mudança de visão da realidade e, consequentemente, da ação social. Isso porque, segundo ele, há um esgotamento do paradigma dominante de ciência, nutrido por uma razão técnica, que privilegia, dentre outras coisas: o racionalismo, a objetividade científica, a ontologia dicotômica, a epistemologia objetiva/analítica, a metodologia empírica, a causalidade determinista e a lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente. Para ele, este processo se constitui, basicamente, da passagem dos fundamentos de uma razão fechada até a configuração de uma razão complexa (aberta). No entanto, vale ressaltar que Chaves (1999), ao se basear nos pressupostos de Morin, assinala que essa transição de uma razão para outra não se dá de forma linear.

Diante disso e da “revolução paradigmática”, Morin (Ibid) nos propõe pensar o novo paradigma a partir do pensamento complexo, o qual busca romper com a ideia de um saber fragmentado que não dá conta de compreender o conhecimento, nem mesmo o conhecimento do conhecimento. Todavia, devido ao fato de a complexidade só ter sido tratada marginalmente, tanto no pensamento científico como no pensamento epistemológico e no filosófico, Morin nos alerta para os muitos equívocos que o uso deste termo pode suscitar. Ao se falar de complexidade, Morin não pretende apontá-la como alternativa à perspectiva simplificadora do paradigma tradicional de ciência, ou como metodologia, ou

como uma nova metafísica, ou, ainda, como “resposta”. Ao contrário, o que se busca é compreendê-la como um desafio e uma possibilidade que nos incitam a desenvolver novas formas de pensar e de agir, as quais permitam a compreensão do real de uma maneira mais ampliada, reconhecendo nele aquilo que as definições simplificadoras não conseguem perceber: sua multidimensionalidade.

Assim, assumir o Paradigma da Complexidade como pressuposto teórico significou reconhecer que a simplificação por si só obscurece as inter-relações existentes entre todos os fenômenos da realidade. Olhar o ser humano a partir desse paradigma, permitiu concebê-lo como um todo, ou seja, como um ser simultaneamente físico, biológico, social, cultural e psíquico. Aliás, o próprio Morin afirma que “o desafio da epistemologia complexa é fazer comunicar as instâncias separadas do conhecimento” (1983).

Aqui entra em cena o que Morin chama de princípio dialógico, característica fundamental do pensamento complexo, já que possibilita unir conceitos que tradicionalmente se opõem, os quais, por terem sido considerados racionalmente antagônicos, se encontravam em compartimentos fechados, sem estabelecer nenhuma relação. Esse mesmo princípio nos leva a compreender que o ser humano é, ao mesmo tempo, biopsicossociocultural dentro de uma dinâmica antagônica, concorrente e complementar. (MORIN, 2010, p. 334).

Dessa forma, ao se partir da noção¹ de “reparadigmatização”, a qual toma como fundamento a necessidade de se estabelecer uma mudança de visão de mundo, é possível conceber o homem, a sociedade, os modos de pensar o conhecimento e de entender a realidade segundo a perspectiva de uma razão aberta que se baseia numa lógica não-binária que aceita o antagonismo, a contraditorialidade e a complexidade.

Assim, quando nos dispusemos a olhar complexamente a implementação do PIBID na formação de professores no âmbito da UFF e do COLUNI foi possível compreender não só a “dimensão prosaica” (“atividades racionais/empíricas”), mas, principalmente, a “dimensão poética” que (“[...] joga com a analogia e a metáfora, tenta traduzir as emoções e os sentimentos, permite à alma exprimir-se”)² (MORIN, 2011a, 169), o que é facilitado por uma “visão estereoscópica”, a qual se contrapõe a uma visão monocular do mundo e permite o entendimento das diferentes dimensões da realidade. Com isso, foi possível apresentar como o PIBID CAPES-MEC e o PIBID UFF-COLUNI

1 Michel Maffesoli (2010) propõe a ideia de noção em detrimento da de conceito. Para ele, o conceito tem o “dever ser” como lógica e apresenta certa rigidez e unidade. Já a noção, torna possível a compreensão da labilidade, da heterogeneidade e do inacabamento do social.

2 Ao longo do texto, as noções dimensão prosaica e dimensão poética serão utilizadas segundo esse entendimento.

se configuraram e se organizaram através da análise dos documentos legais que trataram desse programa nessas instituições e também compreender os “modos de pensar, sentir e agir” das professoras e, para este trabalho, da bolsista pibidiana, Sofia, que atuou na Educação Básica (COLUNI) naquela época. Modos de pensar, sentir e agir que Morin (2011b) entende como cultura: “[...] capital cognitivo, técnico e mitológico não inato” (p. 208).

Já Maffesoli, fundamentado na Fenomenologia Compreensiva, da qual produziu sua Sociologia do Cotidiano, aponta para a importância de se focar nas múltiplas e pequenas situações e práticas da vida cotidiana sem desconsiderar a importância do econômico ou da razão. Isso porque, “ao lado de uma representação homogênea e globalizante do dado social, existe uma socialidade multiforme, subterrânea e tenaz que é vivida [...]” (MAFFESOLI, 1979). Essa socialidade comporta “um processo rico em acasos, feito de moleza e passividade, que avança ao ritmo das paixões, encontros, coerções e das pequenas mortes de todos os dias” (Ib, p. 63). Dessa forma, fazer uso das ideias-força que regem o pensamento maffesoliano permitiu perceber o cotidiano não como um simples espaço em que se pesquisou, mas como uma possibilidade de entendimento do real e, até mesmo, como uma “alavanca metodológica” (MAFFESOLI, 1995).

Dessa forma, ao olhar as contribuições do PIBID para a formação da professora supervisora Sofia (que representa as outras participantes do estudo) no âmbito do COLUNI/UFF, o que se pretendeu foi compreender não só o “lado iluminado” (as normas, a legislação etc.), mas também o “lado sombra”, ou melhor, as “mínimas situações do dia a dia, que constituem parte essencial da trama social, um conhecimento empírico cotidiano – estes “saber-fazer e saber-viver” –, cuja riqueza não pode ser dispensada” (CHAVES, 2000, p. 63). Sendo assim, o cotidiano foi visto como um lugar privilegiado da análise social por admitir que os enfoques microestruturais, dentro de um quadro epistemológico ampliado, possam permitir o entendimento daquilo que ocorre efetivamente no cotidiano de uma dada instituição e, nesse caso específico, possibilitou compreender o universo simbólico dessa professora pibidiana.

Seguindo essa lógica, foi possível mostrar os caminhos que o PIBID veio trilhando até 2018 no rumo de se construir uma formação que se apresente como uma alternativa aos modos tradicionais de se pensar e fazer a formação continuada de professores. E, nesse sentido, apresentar os pontos positivos, as inovações, os avanços e, também, os limites, as dificuldades, as invariâncias, os fracassos, enfim, percorrer o trajeto que vai daquilo que é instituído, do “dever ser” – sua estrutura individual/racional – até o cenário representacional, o instituinte, o viver social dessa formação – sua estrutura societal/afetiva.

Em harmonia com os pressupostos teóricos morianianos e maffesolianos apresentados até aqui, a obra de Durand também se assenta numa nova configuração paradigmática. Ao constituir uma Antropologia do Imaginário, mais exatamente uma hermenêutica antropológica, procurou compreender o homem como produtor de imagens e o estudo do imaginário como responsável por “apreender, nos componentes fundamentais do psiquismo humano, as estruturas profundas arquetípicas, nas quais se ancoram as representações simbólicas e o pensamento” (CHAVES, 2011, p. 10). Nesse sentido, Durand desenvolveu sua Teoria Geral do Imaginário, tomando como premissas a integração entre imaginário e razão e as críticas à desvalorização ontológica da imagem e à depreciação psicológica da função da imaginação no pensamento ocidental clássico.

E nesse contexto, a noção de imagem se ancora na ideia de símbolo e não na de signo. Araújo; Baptista (2003) nos explicam muito bem essa diferença:

Assim sendo, enquanto o conceito ou o signo convencional é um instrumento de comunicação elaborado conscientemente e conscientemente comprovado e controlado que tem um caráter referencial, o símbolo seria mais uma expressão espontânea da personalidade na sua totalidade. O que significa que nele se expressa tanto a personalidade consciente como a inconsciente, [...] (p. 79).

Sendo assim, pode-se dizer que uma narrativa sempre revela um símbolo que permite apreender o sentido latente que se apresenta no conteúdo patente, correspondente ao seu sentido literal, e, ainda, possibilita que se apresente uma tradução da multivocidade semântica que fundamenta toda atitude simbólica, já que o símbolo é polissêmico (Cf. ARAÚJO, 1997).

Isso porque a imagem é entendida como elemento fundamental que orienta todo o nosso processo de simbolização e nossa consciência no que diz respeito à percepção do mundo, não se constituindo como um fenômeno da consciência ou uma faculdade independente. Assim compreendida, a imagem se apresenta como “a matriz do pensamento racionalizado”, o “dinamismo organizador” da criatividade (DURAND, 2002), antecedendo o próprio conceito.

Nesse caso, a partir das imagens apresentadas por Sofia, foram revelados os sentidos atribuídos por ela à formação experienciada no âmbito do PIBID UFF-COLUNI, tendo como perspectiva uma análise hermenêutico-simbólica, que conjuga tanto o ato de explicar quanto o de compreender, assumindo este último um papel preponderante. O objetivo foi identificar as ideias-força presentes em seu discurso³, seja ele oral ou escrito, buscando entender quais representações simbólicas foram reveladas pelo seu imaginário a respeito da contribuição deste

3 Aqui entendidos em seu sentido mais amplo: sucessões de enunciados significativos que podem ser orais ou escritos.

programa para sua formação e para o COLUNI. Ao assumir o estudo durandiano do imaginário como norteador e condutor, podemos entender que o imaginário atravessa todas as produções humanas e se epifaniza em cada manifestação criativa, tendo a imagem simbólica como elemento primordial no processo de seu desvelamento e de sua compreensão.

Para isso, foi necessário ouvir Sofia, partindo da premissa de que sua narrativa podia contemplar tanto os aspectos estritamente racionais de sua objetividade quanto manifestar os sentidos proporcionados pela sua vivência pibidiana, expondo suas representações e sua subjetividade. Araújo; Baptista (2003) ajudaram a entender um pouco mais sobre isso ao postularem que “[...] o semantismo do discurso não é redutível à sua estrutura formal, e que por isso mesmo é já sinal de uma presença simbólica, ainda que velada [...]” (p. 351). Dessa forma, a pesquisa narrativa se configurou como uma hermenêutica simbólica que permitiu que fossem desveladas as imagens e os simbolismos que Sofia produziu em relação a sua experiência pibidiana enquanto ela se narrou, se contou e estabeleceu uma íntima relação entre sua dimensão racional e imaginária. Isso pode ser percebido graças às contribuições de Chaves (1999), quando esta propõe a pesquisa narrativa como forma de “evocar imagens”. Imagens estas que foram simbólicas e que disseram muito sobre “os modos de pensar, sentir e agir” de Sofia.

Neste sentido, a análise de sua produção (oral e escrita) pode revelar em torno de qual (ou quais) ideia(s)-imagem (redundância simbólica) se constelou seu discurso. Mais do que partir da palavra em si e do seu sentido denotativo ou da imagem pela imagem, o que se pretendeu foi desvelar o sentido conotativo e simbólico que essas imagens, em forma de palavras e de ideias, possuíram quando esta professora as utilizou para simbolizar sua atuação pibidiana e, assim, tentar compreender a analogia simbólica realizada por ela quando buscou fazer uma correspondência entre tais imagens e a sua própria vivência como bolsista do PIBID UFF-COLUNI.

Mas, antes disso, é necessário apresentar um pouco do PIBID e conhecer o seu “lado iluminado” e as suas normas tanto no âmbito da CAPES-MEC, quanto no contexto da UFF e do COLUNI. Vejamos o que o instituído tem a nos dizer.

PIBID CAPES-MEC E PIBID UFF-COLUNI – TRAÇOS DO INSTITUÍDO

Ao falar do PIBID, coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da CAPES (anteriormente denominada de Diretoria de Educação Básica Presencial), órgão vinculado ao MEC, é importante salientar que tal programa, até fevereiro de 2018, se fundamentou legalmente em três documentos: na Portaria nº. 096/2013, na Lei nº. 12.796/2013, bem como no Decreto nº. 7.219/2010⁴. Podemos dizer que, em linhas gerais, de acordo com esses documentos, o PIBID busca “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica pública brasileira” (BRASIL, 2013a, p. 02), a partir dos objetivos estabelecidos.

Criado em 2007, quando foi divulgado o seu primeiro edital, o PIBID foi formalmente institucionalizado a partir do Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010, fato que garantiu a sua continuidade no contexto das políticas públicas educacionais como política de Estado, o que veio a atender a um desejo do MEC. Vale evidenciar que o PIBID surgiu num momento marcado por uma baixa procura pelos cursos de formação de professores, pelos altos índices de abandono do magistério e pela crescente demanda por professores de determinadas áreas do conhecimento, notadamente aquelas pertencentes ao campo das Ciências ditas exatas.

A princípio, o Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 teve como prioridade atender justamente as áreas com maior carência de professores: Física, Química, Biologia e Matemática. Todavia, “com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígena, a do campo e de quilombolas” (BRASIL, 2013b, p. 27). Com o Edital CAPES nº. 018/2010, o programa passou a permitir a atuação de instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, enquanto que o Edital Conjunto nº. 002/2010 CAPES/Secad foi específico para atender as instituições que trabalhavam nos programas de formação de professores Prolind e Procampo. O Edital de 2011 não trouxe muitas modificações, mas foi caracterizado pelo aumento considerável na quantidade de bolsas oferecidas, chegando a mais de 26 mil. Isso também

4 Com a publicação da Portaria GAB nº. 45/2018, que revogou a Portaria nº. 096/2013, e do Edital nº.7/2018 CAPES, o PIBID passou a ser regido por esses novos documentos e vem enfrentando várias modificações. No entanto, o presente artigo tomou como referência o período compreendido entre os anos de 2009 e 2018 (precisamente até fevereiro de 2018), o qual tinha como fundamento os 03 documentos citados no texto. Os dados apresentados também se referem a esse mesmo período.

aconteceu com o Edital de 2012 que concedeu 49 mil bolsas. Em 2013, a CAPES lançou dois editais, oferecendo 72 mil bolsas: o de nº. 61, de 02 de agosto de 2013 e o de nº. 66, de 06 de setembro de 2013. O primeiro edital foi universal e teve o objetivo de convocar as instituições para apresentarem suas propostas. Esse edital foi marcado por uma peculiaridade: houve uma ampliação de sua abrangência e de seu alcance de maneira que as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos e, ainda, alunos ProUni das instituições privadas puderam ser contemplados. Já o edital 66 foi lançado especificamente para contemplar os cursos de licenciatura intercultural, indígena e do campo, no que foi chamado de PIBID Diversidade. Nesse momento, ficou evidenciado, cada vez mais, a necessidade de fazer do PIBID uma política de Estado. Não foi à toa que o crescimento considerável desse programa no país acabou impulsionando a modificação do texto da LDB nº. 9.694/96, através da Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013, que passou a estabelecer no 5º parágrafo do seu artigo 62:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013c).

No ano passado, a CAPES lançou, no mês de março, o Edital Capes nº. 7/2018 com o objetivo de convocar as instituições para apresentarem projetos de iniciação à docência. Podiam submeter projetos ao PIBID, naquele momento, as instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais – e também instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, bem como, privadas sem fins lucrativos que faziam parte de programas estratégicos do MEC como o REUNI, o ENADE, o Parfor e a UAB. A previsão para esse ano, de acordo com esse mesmo edital, era de um total de 45.000 cotas de bolsas na modalidade de iniciação à docência.

De 2007 até 2012, o PIBID concedeu um total de 52.409 bolsas em todo país, quantitativo que era de 3.088 bolsas em 2007. Dessas mais de 52 mil bolsas, 42.396 destinaram-se aos bolsistas de iniciação à docência (BID), 3.261 foram concedidas aos coordenadores e 6.752, aos supervisores⁵. Se somarmos esses números aos 313 projetos selecionados pelos 02 editais de 2013, teremos um total de 90.254 bolsas concedidas, das quais 72.845 foram designadas à iniciação

5 Esses dados foram retirados do Relatório de Gestão 2009 – 2013 (BRASIL, 2013b), formulado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES) e também de outros documentos disponíveis no *site* do PIBID: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>. Tais informações contemplam dados referentes até o ano de 2013, o que inclui os editais até 2012.

à docência, 11.717 à supervisão, 4.924 à coordenação de área, 313 à coordenação institucional e 455 à coordenação de gestão de processos educacionais (BRASIL, 2013b).

Para o ano de 2013, as perspectivas do PIBID previam, além de uma reorganização interna no âmbito da gestão do programa na CAPES, uma reestruturação do seu planejamento com vistas a sua expansão no país. Para isso, considerou-se importante o estabelecimento de uma reformulação das normas do PIBID, a qual se fundamentou em uma consulta pública aos seus membros (coordenadores institucionais, de área e de gestão, supervisores e bolsistas de iniciação). Como resultado desse trabalho de avaliação, foi lançada, em 18 de julho de 2013, a Portaria nº. 096 que, a partir dessa data, passou a estabelecer o novo Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, revogando, dessa forma, a Portaria nº. 260, de 30 de outubro de 2010. A Portaria nº. 096 trouxe algumas alterações como, por exemplo, mudanças nos requisitos necessários para a concessão de bolsas de coordenação institucional e de coordenação de gestão de projetos educacionais; criação, por parte das IES, de uma Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP); reformulação da quantidade de coordenadores de área por subprojeto. Tais modificações representaram um avanço para a organização e a implementação do PIBID.

Todavia, os anos seguintes não foram nada fáceis para a manutenção desse programa em âmbito nacional. A partir de 2015, o PIBID veio sofrendo várias investidas que ameaçaram sua continuidade. Além dos vários cortes – a UFF sofreu com a redução de 20% no número de bolsas –, houve a tentativa por parte do Governo de revogar a Portaria 096/2013, mas a resistência das universidades e das escolas fez com que ocorresse um recuo por parte do MEC. Em 2017, quando todos estavam aguardando a publicação de um novo edital, o MEC divulgou na imprensa uma “modernização” do PIBID que acarretaria seu encerramento e lançaria a Residência Pedagógica como resultado dessa modernização. Houve muito embate, muita disputa com o objetivo de manter o PIBID e rejeitar a Residência Pedagógica que não era bem vista por conta do receio que se tinha de ela apresentar um perfil do Programa Mais Educação e, conseqüentemente, inserir o bolsista na escola com o propósito de cumprir tarefas.

No entanto, a Residência Pedagógica não seguiu os moldes do Mais Educação e se configurou como um projeto de estágio supervisionado que, na opinião de alguns, vem se fundamentando em um modelo de estágio ruim. O PIBID permaneceu e Residência Pedagógica também, de maneira que ambos os programas começaram a ser implementados simultaneamente nas IES e nas escolas, por um período de 18 meses (sem prorrogação), a partir de agosto do ano passado.

Com o fim da vigência dos últimos Editais, nº. 61/2013 e nº. 66/2013, o MEC lançou a Portaria GAB nº. 45, de 12 de março de 2018, que passou a ditar as normas para esse novo período do PIBID. Tal portaria trouxe muitas modificações, organicamente falando. Alterações que refletiram claramente a redução drástica de investimento na Educação.

Já no âmbito da UFF, o PIBID teve seu início no ano de 2010, atendendo ao Edital 02/2009/CAPES/DEB, através do projeto “*PIBID UFF*”. Em 2011, dando continuidade ao programa e respondendo ao Edital 001/2011 CAPES/DEB, a UFF apresentou o Projeto “*PIBID UFF 2*” com alguns ajustes e ampliações. De acordo com o próprio documento: “[...] o PIBID UFF 2 é concebido como uma expansão do PIBID na Universidade Federal Fluminense, em que novos projetos se integram aos já existentes para ampliá-los e para complementar a proposta em andamento.” (UFF, 2011, p. 02).

Em 2012, atendendo ao Edital 011/2012 CAPES/DEB, que não efetuou chamada para novos projetos, foi possível realizar algumas reconfigurações naqueles já existentes. O PIBID passou por uma expressiva ampliação na UFF, de maneira a contar com 31 subprojetos em andamento. O número total de bolsistas aumentou consideravelmente, passando para 290, os quais foram alocados em 29 escolas públicas. Além disso, 18 docentes da UFF atuavam como colaboradores.

Para o ano de 2014, tendo em vista o atendimento ao Edital nº. 61/2013 CAPES/DEB, o *Projeto PIBID UFF*, apresentado a CAPES, passou a contar com um subprojeto Interdisciplinar, totalizando 25 subprojetos. A essa altura, o PIBID UFF já contava com 1136 bolsistas, além de 01 coordenador institucional e 04 coordenadores de gestão distribuídos em 70 escolas.

No que diz respeito aos aspectos teóricos, filosóficos e pedagógicos dos projetos “*PIBID UFF*”, “*PIBID UFF 2*” e “*PIBID 2013-UFF*”⁶, podemos destacar a pesquisa e a reflexão sobre a prática como elementos essenciais para a formação inicial de professores, já que, assim, é possível, segundo tais documentos, encontrar soluções inovadoras para enfrentar as dificuldades presentes no dia a dia da prática docente. Em consonância com essa premissa, tais projetos assumiam como fundamentação teórica as contribuições de Donald Shön, no que diz respeito à noção de *Epistemologia da Prática*; de Maurice Tardif, no que se referem à concepção de Saberes Docentes; e de Kenneth Zeichner, com relação à ideia de *Reflexão Coletiva e Instituinte de Novas Práticas*. Paralelamente a isso e evidenciando outro aspecto que foi basilar nos projetos, está a relação universidade – escola.

6 Partindo do fato de que o Edital 011/2012 CAPES/DEB não realizou chamadas para projetos novos e que o projeto UFF, relativo ao Edital 07/2018 CAPES, ainda estava em fase de seleção no momento de escrita da tese, a análise se baseou nos projetos referentes aos Editais 2009, 2011 e 2013, respectivamente: “*PIBID UFF*”, “*PIBID UFF 2*” e “*PIBID 2013-UFF*”.

A partir daí, de acordo com esses documentos, foi possível desenvolver uma formação inicial que permitia que o licenciando não só conhecesse a escola pública, mas também a compreendesse, de maneira a respeitar sua realidade e contribuir para a realização de aprendizagens significativas, baseando suas práticas educativas no exercício da criatividade, da pesquisa e do diálogo e tendo em vista uma prática profissional reflexiva. E, com isso, fazer com que a aprendizagem da docência *in actu* possibilitasse uma formação ancorada nos saberes da experiência, nos saberes das disciplinas e na reflexão. Fica clara também a constatação de que o PIBID UFF, além de ser um programa de formação inicial para os alunos das licenciaturas, também adquiria um caráter de formação continuada e de pesquisa para os coordenadores e para os supervisores envolvidos.

Dentro desse contexto, se insere o COLUNI-UFF, uma das instituições de Educação Básica em que o PIBID UFF foi implementado. Seu encontro com o PIBID se deu no ano de 2013, quando a UFF se organizava para atender ao Edital nº. 061. Tal subprojeto, em consonância com os projetos institucionais, também teve a pesquisa/reflexão sobre a própria prática do professor como base para a formação profissional deste. Isso era incentivado tanto pelas reuniões dos grupos de pesquisa, que congregavam os bolsistas de iniciação à docência, as supervisoras e as coordenadoras de área, quanto pela escrita de relatórios, “instrumentos de registro e reflexão do vivido que se constituíam numa importante ferramenta prático-teórica de produção de conhecimentos sobre a prática docente e os processos de aprendizagem e ensino” (UFF, 2013, p. 66). Outra questão que merece ser ressaltada se refere ao fato de se utilizar a concepção de Projetos de Trabalho, proposta por Hernández e Ventura, na sala de aula com os alunos. Além de aproximar professores de alunos, integrar várias áreas do conhecimento, exige que o professor desenvolva uma escuta sensível e atenta aos interesses dos discentes e também permite que se percebam outras possibilidades de se pensar-fazer a docência a partir da busca de conhecimentos que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais harmonioso e integrado. Sendo assim, o uso de tal metodologia se justificou por ser “uma forma de organização do currículo escolar que apresenta e desenvolve os conteúdos a partir de sua integração entre as áreas de conhecimento, tendo como princípios um tema central, a pesquisa e a participação de todos” (Ib, p. 64). Foi no âmbito do Subprojeto de Pedagogia (*campus* Niterói) que Sofia nos contou sobre sua participação no PIBID UFF-COLUNI.

SOFIA - A BUSCA PELA SABEDORIA

O nome Sofia foi escolhido por significar *pessoa sábia*. Na Grécia Antiga, Palas-Atena era a deusa da sabedoria, da guerra, das artes e da justiça. Não é à toa que a busca pelo conhecimento e pelo aprender é marcante na vida dessa professora e recorrente em seu discurso.

Seu encontro com o COLUNI se deu quando ainda era discente do curso de Letras, em 2012. Com o tempo, Sofia conseguiu uma bolsa de extensão e passou a atuar como professora auxiliar na turma do 5º ano. Mais tarde, já formada, foi contratada como professora e assim permaneceu de 2013 a 2016. Por ter atuado no COLUNI a partir de diferentes vínculos, Sofia pode enxergar essa escola de lugares distintos. Nesse espaço, ela passou pelas salas de algumas turmas do 1º e do 2º segmentos do Ensino Fundamental e pode vivenciar o sentido que o magistério tem para ela: *fazer mediação, facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno*. O COLUNI foi o lugar em que se deu sua iniciação à docência, espaço dos começos, lugar inaugural e o PIBID, também, esteve presente nesse processo iniciático que caracterizou sua transformação de aprendiz de mestre em mestre-aprendiz.

Sua atuação no PIBID se deu ao longo do período em que trabalhou no COLUNI, ou seja, assim que entrou no colégio, iniciou sua participação também no programa, e, ao que seu discurso indica, essa aproximação ocorreu de maneira bem intencional. Isto é, ela possuía uma ideia do trabalho que era efetivado no PIBID e se sentiu atraída pela

*[...] proposta de realmente colocar em prática modos de **dialogar, pesquisar** e aprimorar o processo de conhecimento em **parceria** com os alunos e profissionais de outras áreas de conhecimento, pois tínhamos a vantagem de ter subsídios do governo (recursos financeiro e humano) para realizar as pesquisas e atuar com materiais e ferramentas diversificadas (Grifos meus).*

Diálogo, pesquisa e integração foram ideias-imagem que marcaram o discurso de Sofia. A possibilidade de colocar em prática uma *educação complexa*, que, segundo ela, seria uma alternativa à *fragmentação e à desarticulação dos conhecimentos* a partir de uma integração e de um entrelaçamento das diversas áreas do saber, foi algo que a marcou em sua experiência com o PIBID. Isso ficou mais claro, quando ela apontou como ponto positivo do PIBID a sua *razão dialógica* e, principalmente, quando ela apresentou a imagem-palavra *complexidade* para simbolizar o que o PIBID representou para ela. Complexidade que ela associou a 02 (duas) questões que foram fortes nessa sua experiência pibidiana e a atingiram diretamente: *ressignificação do meu próprio lugar como pessoa e cidadã e a importância da não*

fragmentação dos saberes e dos conhecimentos. À primeira questão, Sofia associou o fato de não ter vivenciado, ao longo de sua vida de escola/faculdade, uma formação que incentivasse a curiosidade, a pesquisa, a problematização. Já à segunda, foi relacionada a oportunidade que ela teve de efetivar um trabalho fundamentado numa desfragmentação dos conhecimentos e do ensino, numa *REligação* de saberes e de pessoas que contribuiu para que ela vivenciasse um processo de (auto/trans)formação.

Arriscamos a dizer que Sofia experimentou o que Morin (2003b) nos fala sobre a necessidade de se “pensar a reforma” e de se “reformular o pensamento” ao refletir sobre o pensamento complexo e sobre a fragmentação dos conhecimentos. Para ele, pensar de maneira complexa exige uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar os desafios dos tempos atuais. E isso vai ao encontro do que Sofia pensa com relação a sua atuação no PIBID. Ao falar sobre algo que foi um ponto alto nessa sua experiência pibidiana, ela destacou a influência de tal programa em fazer com que se *rebelar contra a fragmentação e a desarticulação dos conhecimentos em busca de uma proposta transdisciplinar* passasse a ser um *desafio pessoal*.

REligar, REintegrar, REunir os saberes das diversas áreas de conhecimentos, fazer seus sujeitos dialogarem se constituíram em uma bússola que passou a guiar os seus “modos de pensar, sentir e agir” a docência. Sua maneira de ver e compreender o mundo passou a contemplar um pensamento que busca distinguir e unir os conhecimentos, pois ela percebeu que aquela maneira de pensar, baseada em um pensamento que tende a isolar e a separar as coisas não dá conta da multidimensionalidade e da complexidade da vida. E foi esse movimento de incorporação dessa outra forma de ver a vida, a qual se fundamentou em uma razão aberta, numa perspectiva dialógica e multidimensional e que exige a renúncia de uma postura que julga a realidade segundo pré-conceitos reducionistas, que permitiu com que ela ampliasse o seu olhar e a sua escuta diante do que se passava.

Baseada nisso, Sofia trouxe um trecho de autoria de Tierno Bokar (1875-1939)⁷ que se encontra no livro “O sábio de Bandiagara”⁸ de Amadou Hampaté Bâ (1901-1991)⁹ para representar sua experiência pibidiana:

7 Místico maliano do início do século XX conhecido pela sua mensagem de tolerância religiosa e amor universal. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Tierno_Bokar

8 Escrito em 1957 e reescrito em 1980.

9 Escritor malinês, mestre da tradição oral africana.

Se queres saber quem sou,
Se queres que te ensine o que sei,
Deixa um pouco de ser o que tu és,
E esquece o que sabes.

O contato com esse livro ocorreu devido aos muitos encontros estabelecidos pelo movimento impulsor de busca proporcionado pelo PIBID. Foi a partir desse movimento, que Sofia pode ter acesso a novos conhecimentos, aprimorados pela pesquisa, e se aproximar de sujeitos de outras áreas do saber na tentativa de buscar *preparação para esse novo modo que estava funcionando com os alunos de desafiá-los a pesquisar*¹⁰.

O trecho escolhido faz parte de um dos muitos livros escritos por Amadou Hampaté Bâ, considerado mestre da tradição oral africana. Em “O sábio de Bandiagara”, ele conta histórias vivenciadas desde a sua infância até sua juventude, tomando como base a lembrança de fatos significativos que marcaram sua trajetória, principalmente aqueles relacionados aos ensinamentos de seu mestre Tierno Bokar. Sofia trouxe um exemplo dos muitos ensinamentos deixados por esse sábio aos jovens de sua tribo, que foram, pacientemente, transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Sua escolha não foi por acaso. A tradição oral africana tem como base a experiência e a iniciação. Ela conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribui para criar um tipo de homem particular. Ela não só permite uma visão peculiar do mundo, mas também possibilita uma presença específica nele porque parte do entendimento de um mundo que é concebido como um todo em que todas as coisas se religam e interagem. Por isso, Sofia se sentiu afetada por essa imagem-texto. Ela veio ao seu encontro, revelando o que ela experimentou com o PIBID e o sentido deste para ela.

A exemplo do que o trecho nos sugere, Sofia precisou se colocar numa posição de aprendiz, tentando se despir de todo pré-conceito que possuía a respeito da docência, do ensinar, do aprender. Abrir mão de alguns conhecimentos, saberes e atitudes incorporados e inscritos nela, a fim de ampliar seu olhar, a sua maneira de ver o mundo. Foi preciso renunciar ao hábito de julgar tudo segundo uma visão unidimensional, fragmentada e se permitir abrir mão das suas certezas e desenvolver uma “escuta sensível” perante os conselhos, os ensinamentos, as palavras dos vários mestres que cruzaram seu caminho: foi preciso *REinventar-se*, (auto/trans)formar-se. Ela se sentiu encantada pela possibilidade de efetuar uma prática docente fundamentada no pensamento complexo, principalmente no que

10 Sofia se refere à proposta de Projeto de Trabalhos de Hernández e Ventura adotada pela equipe do PIBID do COLUNI.

tange à *REligação* de saberes em que ela se fundamenta. Sofia experienciou o que Juan de Mairena, citado por Morin (2003b), nos propõe como papel da escola que é “repensar o pensamento e ‘des-saber’ o sabido” (p. 21), se preocupando em estimular essa mesma atitude nos seus alunos:

Esse trecho nos leva a pensar como devemos esquecer um pouco o que sabemos pra saber um pouco do outro, porque, senão, não temos como saber nada. Tem a ver com essa busca durante o momento que eu estava no curso com ela¹¹, mas também ressignificando para as crianças lá na sala de aula, tentando passar um pouco dessa mensagem pra elas.

Isso ficou nítido quando ela começou a contar sobre o desenrolar do Projeto África, um dos muitos projetos desenvolvidos no âmbito do PIBID, e, especialmente, sobre o movimento de busca e de pesquisa empreendido por ela ao longo da implementação de tal projeto: *Foi um desafio: eu primeiro tive de fazer um resgate daquilo que me foi colocado, que estava pré-estabelecido para depois repensar e ressignificar isso. Um processo de formação/pesquisa mesmo. E, a partir daí, começar a buscar e trocar com o outro.* E esse outro foi essencial nessa jornada.

Foi uma descoberta, porque trabalhamos com vários projetos ao longo do ano: teve insetos, teve moda, teve a África. Não sei se você sabe qual é a metodologia¹²: tem o índice, que é, basicamente, um apanhado sobre o que sabemos a respeito do tema, nesse caso, a África; num segundo momento, conversamos sobre o que gostaríamos de saber e, em seguida, onde nós podemos pesquisar isso. Eu fui atrás de alguns especialistas professores, por exemplo, a professora de Ciências me ajudou muito.

Teve um estudante que eu conheci aqui na faculdade [de Educação]. Ele foi ao COLUNI, falou a partir do ponto de vista dele. Foi bem interessante. Teve um professor que trabalhava há muitos anos em outra faculdade e que também foi ao COLUNI conversar com as crianças. Ele trouxe o olhar dele, as coisas que ele ouvia nas histórias, o que ele tinha de memória, trouxe fotos. Então teve toda uma troca diferenciada.

Todos eles a auxiliaram e com eles foi possível estabelecer um diálogo, uma aproximação dos conhecimentos, dos sujeitos, dos espaços. Esses encontros permitiram interações, retroações, inter-retroações, *REligação* de saberes não só por parte de Sofia, mas também nesses outros sujeitos citados: ela [professora Ciências COLUNI] também foi provocada de alguma maneira, ela *também teve essa busca e fez um trabalho muito legal*. Diálogo que foi fundamental para que esse *REconectar* acontecesse e que possibilitou que a África se tornasse viva no espaço da sala de aula do COLUNI e pudesse ser conhecida a partir de um olhar complexo que permitiu aos alunos pensá-la de maneira mais abrangente e completa, porque tal olhar se fundamentou na integração

11 Referência feita à professora do curso de extensão ministrado na UFF.

12 Metodologia utilizada no trabalho com projetos (Hernández e Ventura).

Seguindo esse mesmo movimento, Sofia falou sobre as contribuições do PIBID para o COLUNI, ou melhor, da experiência pibidiana deste. E para simbolizá-la, ela escolheu um trecho de “O livro dos abraços” de Eduardo Galeano:

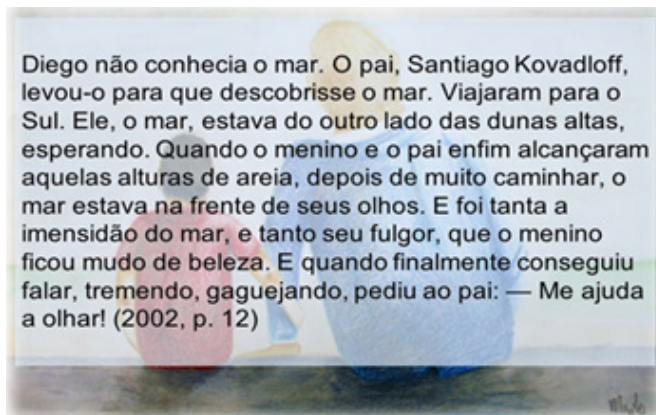


Imagem de fundo disponível em <http://ludmilasaharovsky.com/2012/11/o-livro-dos-abracos.html>

O trecho trouxe a imagem do mar que, normalmente, está associada à ideia de vida, contemplando também seu par complementar, antagônico e concorrente: a morte. Ou seja, o mar é, ao mesmo tempo, lugar de nascimentos, de transformações, de Renascimentos e de morte (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2009, p. 592-593). Para Sofia, o que mais chamou sua atenção nesse trecho foi a ideia de imensidão que está associada à imagem do mar e, principalmente, a sensação de pequenez que ele provoca em nós, diante da impossibilidade de darmos conta dessa imensidão sozinhos. Mais uma vez, ela destacou a importância de alguém para nos ajudar com isso. E esse alguém pode ser qualquer um, segundo ela, apesar de ter sido representado pelo pai no trecho que ela trouxe. Suas palavras explicam melhor:

Talvez o pai possa representar o professor, mas eu acho também que o aluno, às vezes, assume esse papel de pai. O professor é pai, os outros especialistas são pais, a coordenadora... eu sou muito agradecida a ela, foi um pai também, nesse sentido de “me ajudar a olhar”, a olhar esse mar... fico até emocionada. Esse mar que é essa complexidade, o ser humano. Não é só olhar o conhecimento não, mas o outro [...]. Eu precisei de outros para me ajudar: o aluno africano me ajudou, o professor de Cabo Verde me ajudou, a coordenadora me ajudou e, às vezes, em

alguns momentos, ela me confundiu e eu tive de ir lá na [citou o nome da professora do curso de extensão ministrado na UFF]: me ajuda a olhar? Ai ela também falava: “olha Sofia, eu não posso falar a partir do ponto de vista de uma pessoa negra, porque eu não sou, mas eu sou uma pessoa que acredita nisso e nisso. Desse lugar aqui que eu vou te falar”. Ai você, caramba, é desse lugar que eu tenbo que falar. Eu não posso também colocar esse peso em cima de mim desde que as pessoas saibam que é desse lugar que eu estou falando. Eu acho que está até fechado um pouco esse texto, porque parece que o pai ou é Sofia ou quem está ali na frente das crianças, mas esse pai é dinâmico no processo.

Dessa forma, a imagem do pai está relacionada a alguém que nos auxilia a olhar o mar e sua imensidão, que nos orienta na caminhada, que nos conduz no processo de conhecimento e de (auto/trans)formação que é complexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É interessante notar que, apesar de ter apresentado essa imagem-texto como símbolo da experiência pibidiana do COLUNI, Sofia acabou, ao explicar o porquê dessa escolha, enfatizando sua própria experiência pibidiana. O que nos permite crer que ambas as experiências se confundiram (co-fundir), se amalgamaram. Atrevemo-nos a dizer que, assim como para ela, o PIBID possibilitou que o COLUNI experimentasse um ensino mais abrangente por se pautar numa *REligação* dos conhecimentos, no diálogo entre as suas várias áreas e seus sujeitos. Um ensino fundamentado no entendimento de que integrar é inerente a nossa natureza e, qualquer pensamento que vá à contramão disso, reduz nosso campo de visão, estreitando, simplificando e atrofiando o nosso olhar, porque desconsidera que diante do mar da vida, para que possamos enxergá-lo na sua complexidade e captar todas as suas dimensões, segundo uma relação antagonista, concorrente e complementar, é necessário que *todas as áreas do conhecimento e não somente o conhecimento dito científico nos ajudem a olhar.*

Assim, pode-se afirmar, também, que o processo de (auto/trans) formação experienciado por Sofia no âmbito do PIBID UFF-COLUNI – vivido também pelas outras professoras que fizeram parte da pesquisa –, contemplou, numa dinâmica dialógica, momentos de *REorganização* que contribuíram para que ocorresse uma “reforma do pensamento”, como nos fala Morin (2003b), a qual impulsionou uma *REsignificação* dos “modos de pensar, sentir e agir” a docência, a educação e a formação dessas professoras, bem como, uma *REestruturação* cognitiva que permitiu que elas empreendessem outras práticas pedagógicas, outros comportamentos e outras atitudes; enfim, forjassem um outro estilo pessoal de ser professora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; SILVA, Armando Malheiros. **Mitanálise e interdisciplinaridade**: subsídios para uma hermenêutica em educação e ciências sociais. Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____; BAPTISTA, Fernando Paulo (coords.). **Variações sobre o imaginário**: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. (Coleção Pensamento e Filosofia).

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão Pibid 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB nº. 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Brasília, 2018. Disponível em https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em 30 set. 2019.

CHAVES, Iduina Edite Mont'Alverne Braun. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.). **Imagens da Cultura**: um outro olhar. São Paulo: Plêiade, 1999, p.121-138.

_____. **Vestida de azul e branco como manda a tradição**: cultura e ritualização na escola. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

_____. Prefácio. In: ARAÚJO, Alberto Filipe e SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Gilbert Durand**: imaginário e educação, Niterói: Intertexto, 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **A lógica da dominação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

_____. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed, 1995.

_____. **O Conhecimento comum**: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

_____. **A cabeça bem-feita** – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Ed. Revista e modificada pelo autor. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Terra-Pátria**. 6 ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **O método VI: Ética.** 4 ed. Porto Alegre/RS: Sulina, 2011b.
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Pró-Reitoria de Graduação.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)/
Detalhamento do Projeto Institucional. Niterói/RJ, 2011.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Proposta Edital nº 61/2013 – PIBID**
2013-UFF. Niterói/RJ, 2013.

ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação pela mesma instituição (2013), integrante do Núcleo de Estudos e de Pesquisas Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE - UFF) e graduada em Pedagogia também pela UFF (2004). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), atuando na Secretaria Acadêmica da Diretoria Adjunta de Graduação (DAG/IFCS).
E-mail: rlalfradique@gmail.com

IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (1975) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo(1998). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal Fluminense.
E-mail: iduina@globo.com

Recebido em setembro de 2019

Aprovado em outubro de 2019

Política educacional no ensino superior: reflexões sobre a contribuição da assistência estudantil da UFRPE

*Educational policy in higher education:
reflections on the contribution of UFRPE student assistance
Política educacional en la enseñanza superior:
reflexiones sobre la contribución de la asistencia de estudiantes de la UFRPE*

JULIANA CAVALCANTI MACEDO
ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES

Resumo: Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a política de assistência estudantil da UFRPE (Sede), a partir da percepção dos estudantes beneficiados. A investigação se baseou no método quali-quantitativo. Dessa forma, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com os estudantes assistidos. O estudo revelou que a maioria dos estudantes avalia como boa a política de assistência estudantil da UFRPE, assim como, afirma que a assistência estudantil contribui muito para a sua permanência na universidade. Contudo, também revela algumas situações que precisam ser reavaliadas e melhoradas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Assistência Estudantil; Permanência.

Abstract: The main objective of this research was to analyze the understanding of the beneficiary students on the student assistance policy of UFRPE (headquarters). The research was based on the quali-quantitative method. In this way, questionnaires were applied and interviews were conducted with the assisted students. The study revealed that the majority of the students evaluate as good the policy of student assistance of the UFRPE. It also affirms that the student assistance contributes a lot to their stay in the university. However, it also reveals some situations that need to be re-evaluated and improved.

Keywords: Higher Education; Student Assistance; Permanence.

Resumen: Esta investigación tuvo como principal objetivo analizar la política de asistencia de los estudiantes de la UFRPE (Sede), a partir de la percepción de los estudiantes beneficiados. La investigación se basó en el método cuali-cuantitativo. De esta forma, se aplicaron cuestionarios y se realizaron entrevistas con los estudiantes asistidos. El estudio reveló que la mayoría de los estudiantes evalúa como buena la política de asistencia de estudiantes de la UFRPE, así como, afirma que la asistencia de estudiantes contribuye mucho a su permanencia en la universidad. Sin embargo, también revela algunas situaciones que necesitan ser reevaluadas y mejoradas.

Palabras clave: Enseñanza superior; Asistencia de Estudiantes; Permanencia.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é marcada por desafios e proposições pertinentes ao processo de transformação. Por sua vez, a educação superior tem como função essencial a formação de sujeitos autônomos, assim como, a construção de conhecimentos integrados à formação crítica e reflexiva. Além de constituir-se como um fator fundamental para o desenvolvimento econômico, social e político do país (DIAS SOBRINHO, 2005).

Na década de 1990, as transformações da educação superior brasileira resultaram em um crescente acesso ao ensino superior, com ênfase na expansão privada, em detrimento da pública. Iniciaram-se, com efeito, reformas educacionais com a finalidade não só de expansão do ensino, mas também, de adequação da educação pública às mudanças da lógica de regulação capitalista, no bojo de transformações profundas nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, bem como na natureza das relações entre essas diferentes esferas (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006).

A partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, a política delineada envolve a democratização do acesso e garantia de permanência, qualidade social da educação e implantação do regime de colaboração e democratização da gestão, inclusão social e redução das desigualdades regionais. De acordo com as propostas desse governo, de democratização do acesso ao ensino superior, destacam-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) dentre outros programas. Além da retomada da discussão sobre as políticas de ação afirmativa, em especial a reserva de vagas, objetivando a sua transformação em lei.

Como consequência da expansão do acesso, deu-se a necessidade de propiciar condições de permanência até a conclusão dos estudos, para os alunos com dificuldades socioeconômicas. Em Sguissardi (2014), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

A expansão da ES, para ser democrática e não se tornar mera massificação, deve apoiar-se em pelo menos dois componentes: igualdade de condições de acesso, de escolha de cursos e carreiras a cursar, e de permanência com sucesso até a titulação (SGUISSARDI, 2014, p. 81).

Dessa forma, a inclusão das populações marginalizadas torna-se uma prioridade para as políticas públicas devido às grandes desigualdades econômicas e sociais em que se encontram as sociedades modernas.

Nesse contexto, com o considerável aumento das vagas nas universidades públicas e no acesso ao ensino superior por parte da população historicamente excluída de toda uma dinâmica educacional, surge o reconhecimento de que tão somente o ingresso na universidade pública não é capaz de garantir a permanência dos estudantes menos favorecidos nas instituições de ensino superior (IES) do país (SILVA JR, SGUISSARDI, 2000).

O ingresso no ensino superior confronta o estudante com inúmeras exigências e desafios de natureza pessoal, social, econômica, acadêmica e institucional que vão exigir alterações no seu padrão de comportamento. O sucesso nessa etapa e, conseqüente, a adaptação do estudante ao ensino superior, depende não só de fatores meramente acadêmicos, como também, fatores contextuais, interpessoais e pessoais. Reconhece-se, então, a necessidade de criar condições, para a permanência desses estudantes na universidade, que possam refletir, também, na qualidade do ensino superior.

Dessa forma, com o objetivo de reduzir a desigualdade presente nas IES públicas foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), pela Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) nº39/2007, e regulamentado pelo Decreto nº7.234/2010 no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, transformando o Pnaes em uma política de Estado (BRASIL, 2010). O Pnaes assume papel de centralidade para o Estado brasileiro na estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, por meio da democratização da Educação Superior (MEC, 2013), e define as diretrizes para as ações de assistência estudantil, direcionadas aos alunos em vulnerabilidade socioeconômica, e vem sendo implementado pelas universidades brasileiras na tentativa de garantir condições justas de permanência ao estudante no ensino superior. De acordo com Dutra e Santos (2017):

À medida que se amplia o acesso de discentes advindos de escolas públicas e considerados em situação de vulnerabilidade socioeconômica, faz-se necessária a implementação de políticas que possibilitem a permanência desses universitários, entendendo-se o acesso e a permanência como partes indissociáveis de um processo contínuo (DUTRA e SANTOS, 2017, p.163).

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) criou por meio da resolução nº 185/2006, com alteração pelas resoluções nº 080/2016 e nº 007/2019 do Conselho Universitário, a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil e Inclusão (Progesti), com a missão de:

contribuir para a permanência de estudantes de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em curso de graduação presencial da UFRPE, como também incentivar, apoiar, orientar e acompanhar, de forma articulada com as demais Pró-Reitorias, Departamentos Acadêmicos, Departamentos Administrativos e Órgãos Suplementares, o estudante, em suas múltiplas demandas, no decorrer de sua trajetória acadêmica (PROGESTI, 2017).

Assim, o presente artigo apresenta uma pesquisa que teve por objetivo analisar a política de assistência estudantil da UFRPE Sede (Campus Dois Irmãos), a partir da percepção dos estudantes beneficiados. Os objetivos específicos foram: caracterizar a política de assistência estudantil da UFRPE Sede (Campus Dois Irmãos) e os estudantes que a acessam; analisar os significados e a importância atribuídos à política de assistência estudantil da UFRPE Sede (Campus Dois Irmãos) pelos estudantes beneficiados. Portanto, este estudo torna-se relevante pela possibilidade de contribuir para a reflexão e melhoria das políticas públicas de educação superior no Brasil.

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo Saravia (2007), as políticas públicas constituem um fluxo de decisões públicas, voltadas para manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios propostos para transformar determinada realidade. Dye (1984), por sua vez, sublinha que a política pública é algo que o governo escolhe ou não ofertar às sociedades. Souza vai mais além, e acrescenta a esse conceito a noção de como as políticas públicas são formuladas pelos governos. Em suas palavras, política pública significa um:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, Azevedo (1997) ressalta que as políticas são fruto da ação humana e, portanto, dependem do próprio sistema de representações sociais. São os diferentes atores sociais que entram em embates com os criadores de política, com suas concepções e apoio a algum tipo de definição do social da realidade.

O acesso às universidades públicas foi por muito tempo de uso privilegiado das elites do país. Para Chauí (2001, p. 35), a universidade é uma instituição social que exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. A autora também argumenta que a universidade apresenta uma necessidade de transformação constante para adequar-se às diversas exigências sociais, motivo pelo qual vive suas crises.

De acordo com Machado (2013, p. 16) a educação superior precisa ser compreendida ainda enquanto uma “expressão da questão social”, cuja desigualdade de acesso, permanência e qualidade reside no fato de serem produzidas e reproduzidas historicamente, a partir das condições econômicas, políticas e sociais impostas pelo capital. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas surgem com o objetivo de oferecer acesso democrático à educação, permitindo que pessoas de camadas mais pobres possam alcançar o seu direito ao ensino superior. Seu propósito é de fazer um resgate de direitos historicamente negados, como o direito à educação. Nesse sentido, Bergman (1996) entende de maneira ampla que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas, aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. (BERGMAN, 1996, p. 7).

Todavia, entende-se que apenas o acesso ao ensino superior não é suficiente, torna-se necessária a criação de medidas que ofereçam aos estudantes, condições de permanência até a conclusão dos estudos. De acordo com Paula (2009):

O acesso ao ensino superior deve vir acompanhado de medidas efetivas que garantam a permanência dos estudantes nas universidades. Isso requer investimento considerável em assistência estudantil e depende do fortalecimento da educação pública em todos os níveis, fundamental, médio e superior, assim como de reformas sociais profundas que conduzam a uma melhor distribuição de renda, rompendo com a aviltante desigualdade e a crônica injustiça social existentes no Brasil (PAULA, 2009, p. 19).

Nesse contexto, o Pnaes, em vigor desde o ano de 2008, tem como intuito oferecer subsídios para que aqueles alunos com baixa renda consigam manter-se nos seus cursos de graduação. Tal medida visa diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização do acesso e da permanência dos estudantes no ensino superior federal. Segundo o Programa, isso será feito por meio de

auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

A promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 12 de dezembro de 2007 representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para a igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público (VASCONCELOS, 2009, p. 608).

Dentro dessa perspectiva, Dutra e Santos (2017) constataam que no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva:

A aprovação do Plano Nacional de Assistência Estudantil que culminou na instituição do Pnaes, em 2007, foi favorecida pela instituição, no mesmo ano, do Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que cria o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esse, em seu artigo 1º, afirma que tem “o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Em suas diretrizes, no artigo 2º, item V, estabelece a necessidade de “ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil” (DUTRA E SANTOS, 2017, p.156).

Nesse novo cenário, as instituições a ele vinculadas passaram a acolher e continuam acolhendo sujeitos de diversificadas origens socioculturais, com consequente impacto em políticas educacionais (VASCONCELOS; GOMES, 2016).

No âmbito da política de assistência estudantil da UFRPE, são desenvolvidos programas e ações com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior por meio do atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. São oferecidos programas nas modalidades de apoio ao discente, apoio à gestante, apoio ao ingressante, residência e promoção de esportes. Os estudantes beneficiados pela assistência estudantil devem atender aos critérios estabelecidos pelo Pnaes, estar regularmente matriculados no semestre vigente em curso de graduação, concluir o curso dentro do prazo estabelecido pelas normas da UFRPE, estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica - que significa possuir renda familiar de até um salário mínimo e meio - além de atender às exigências específicas de cada programa. A seleção desses estudantes é realizada por assistentes sociais que desenvolvem a análise socioeconômica por meio da comprovação da documentação e entrevista social, levando em consideração

fatores como: renda familiar bruta mensal, número de pessoas do grupo familiar, despesas com moradia e transporte, doenças do grupo familiar, bens patrimoniais do grupo familiar, além de outras condições observadas em conformidade com a política de Assistência Social. De acordo com Back (2017, p. 79), “a situação de vulnerabilidade socioeconômica não se reduz à renda, mas a um conjunto de situações que se expressa pela ausência de direitos, falta de oportunidades, acesso às políticas sociais e outros fatores”.

De acordo com os dados do relatório de gestão 2016 da UFRPE, o campus Sede da UFRPE, locus desta pesquisa, atende a um quantitativo de 805 estudantes beneficiados no mês de junho de 2017. Todos esses estudantes estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, a investigação se baseou no método quanti-quali. A escolha por essa estratégia metodológica deve-se ao fato de que “combinar técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa, evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise” (OLIVEIRA, 2012, p. 39). Além disso, como destaca Creswell (2010), a combinação de dados dos tipos qualitativo e quantitativo pode ocorrer em distintos estágios de uma pesquisa: na coleta, na análise, na interpretação dos dados, ou nas três fases.

A pesquisa foi realizada por meio de questionário e entrevista. O questionário, composto por 24 (vinte e quatro) questões fechadas e 1 (uma) aberta, foi enviado por e-mail e direcionado aos 364 estudantes que possuíam cadastro com e-mail atualizado no banco de dados da Progesti/UFRPE; o restante ou não possuía os dados ou os dados estavam desatualizados. Obteve-se um total de 82 questionários respondidos. A atividade consistiu em colher informações da população beneficiada, como dados gerais, opiniões ou respostas a perguntas formuladas sobre os indicadores os quais se pretendeu estudar. Quanto à entrevista, se caracterizou de forma semiestruturada com os estudantes beneficiados pela política de assistência estudantil da UFRPE. Para isso, optou-se em delimitar o número de entrevistados a partir do tempo do ingresso do estudante na referida política. Desse modo, as entrevistas foram desenvolvidas com estudantes beneficiados por cada um dos quatro programas oferecidos pela Progesti (apoio ao discente, apoio à gestante, residência e promoção de esportes). Portanto, foram entrevistados dois estudantes de cada programa de acordo com o

maior e o menor tempo de ingresso no programa, totalizando oito discentes. Nas entrevistas foram desenvolvidas pautas e tópicos, onde o informante discorreu livremente sobre as diversas temáticas apresentadas.

Por meio das respostas obtidas no questionário e entrevistas foram desenvolvidos gráficos e tabelas que apresentam os dados da pesquisa. Na análise desses dados, pretendeu-se promover uma interação dessas informações na busca de uma melhor compreensão do objeto estudado, tendo como técnica a análise de conteúdo. Como referenda Bardin, a análise de conteúdo configura-se como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

A partir da análise dos dados coletados, discutiu-se sobre o entendimento dos estudantes beneficiados sobre a assistência estudantil da UFRPE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRPE

A primeira parte dos resultados desta pesquisa se refere aos dados obtidos através do questionário aplicado aos estudantes beneficiados pela política de assistência estudantil da UFRPE. Acerca do perfil dos estudantes que responderam ao questionário, foram levantadas informações relevantes que contribuíram para a análise dos dados. O primeiro eixo das questões teve como objetivo caracterizar os estudantes beneficiados, identificando o seu perfil.

Dos estudantes beneficiados pela assistência estudantil da UFRPE que responderam ao questionário, 53,66% são do sexo feminino. Esses dados estão em conformidade com os dados gerais sobre o ensino superior no país, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Segundo o Inep (2019), o número de ingressantes mulheres na educação superior no ano de 2017 é de 55%.

Nessa perspectiva, Leta (2003) considera que a partir da década de 1980, com a expansão de instituições de ensino superior, tanto pública quanto privada, aconteceu o que a autora denominou de evolução do número de mulheres matriculadas no ensino superior. Para esta autora, “é evidente a mudança na

universidade brasileira no que diz respeito à frequência de mulheres: diferente de algumas poucas décadas atrás, elas hoje são a maioria em boa parte dos cursos de graduação do país” (LETA, 2003, p. 274).

Os estudantes, em sua maioria, possuem estado civil como solteiro, alcançando o percentual de 81,71%. Esse alto percentual pode ser justificado pelo número elevado de estudantes com faixa etária entre 18 a 21 anos que soma 46,34% do total de estudantes da pesquisa. Quando cruzados esses dados, a pesquisa aponta que 41,46% dos estudantes com 18 a 21 anos são solteiros.

Segundo os dados da pesquisa do ano de 2015, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), do total de estudantes na faixa entre 18 e 24 anos, parcela de 32,9% frequentavam o Ensino Superior em 2004. Em 2014, dos estudantes dessa mesma faixa etária, 58,5% estavam na faculdade. É um salto de mais de 30 pontos percentuais que representam um dado significativo e mostra que há uma forte tendência de democratização no acesso ao ensino superior no contexto de expansão e reestruturação do Ensino Superior, ocorrido no Brasil nos anos 2000. Em contrapartida, o último Censo da Educação Superior, divulgado no segundo semestre de 2017 pelo Inep (2017), apresenta uma diminuição no crescimento das matrículas no ensino superior se comparado aos últimos anos, porém essa diminuição se deu na rede privada, já na rede pública, percebe-se um aumento nesse número como podemos observar na tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Número total de matrículas no ensino superior no Brasil (2012 a 2016)

ANO	Pública	Privada	TOTAL
2012	1.897.376	5.140.312	7.037.688
2013	1.932.527	5.373.450	7.305.977
2014	1.961.002	5.867.011	7.828.013
2015	1.952.145	6.075.152	8.027.297
2016	1.990.078	6.058.623	8.048.701

Fonte: Macedo (2017). Elaborada a partir dos dados do MEC/Inep (2017)

Até o ano de 2010, a predominância das matrículas no ensino superior era do setor privado. Entretanto, essa queda do número de matrícula observada em 2016 pode ter sido consequência da crise econômica e desemprego gerados no atual contexto socioeconômico e político enfrentado no país, causando impactos nesses resultados.

Em relação aos estudantes atendidos pela assistência estudantil, observa-se que os cursos que apresentaram maior quantidade de estudantes foram: Agronomia, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Bacharelado em

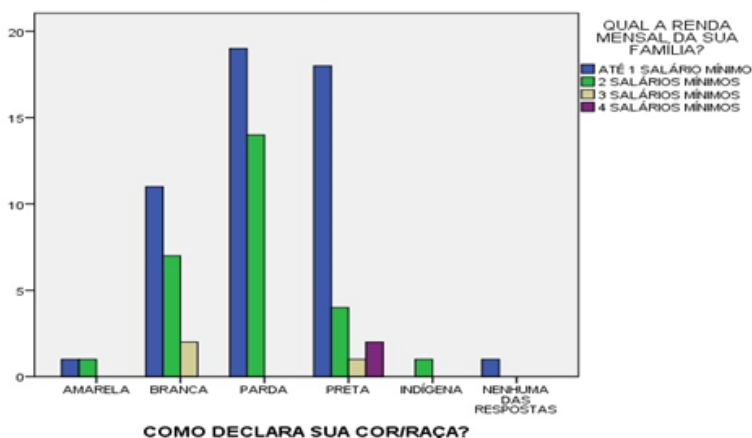
Ciências Biológicas. Os cursos que apresentaram menor quantidade de discentes foram: Bacharelado em Ciências Econômicas e Bacharelado em Sistemas de Informação. Acredita-se que essa baixa quantidade se deva ao fato de esses cursos serem relativamente novos na UFRPE. Quanto à escolha do curso superior, Nogueira (2007) esclarece que as pesquisas sobre o assunto vêm apontando que a distribuição dos indivíduos nos cursos superiores está estatisticamente ligada às suas características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade. E também que existe um processo de auto seleção complexo na escolha do curso superior.

No que diz respeito à forma de ingresso, 91,46% dos estudantes pesquisados ingressaram na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Atualmente, o ENEM é a principal forma de ingresso no ensino superior, principalmente a partir de 2009, quando o MEC criou o Sisu oferecendo a possibilidade dos estudantes fazerem suas opções de inscrições de acordo com as vagas ofertadas nas universidades participantes desse sistema. Quanto ao tipo de escola em que o estudante realizou o ensino médio, verificou-se que 85,37% cursaram o ensino médio em escola pública.

Quanto à cor e à etnia, 40,24% dos estudantes declaram-se pardos, 30,49% pretos, 24,39% brancos, 2,4% amarelos, 1,2% indígenas e 1,2% nenhuma das respostas. O Censo do Ensino Superior, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) evidencia o aumento do número de matrículas de estudantes negros em cursos de graduação. Em 2011, do total de 8 milhões de matrículas, 11% foram feitas por alunos pretos ou pardos. Em 2016, ano do último Censo, o percentual de negros matriculados subiu para 30%. Apesar da grande diferença percentual, nota-se que o aumento da população negra na universidade foi mais significativo nesse período. Um dos fatores que pode explicar esse aumento se deve à adoção de políticas de ação afirmativa nos últimos anos, objetivando a diminuição da desigualdade social entre brancos, negros e indígenas. Quanto a essa questão, a Andifes está iniciando em 2018, a quinta edição da Pesquisa do Perfil Socioeconômico dos Estudantes das Universidades Federais. Como discutido anteriormente na seção destinada à política pública de assistência estudantil, esses estudos vêm apresentando uma significativa mudança no perfil dos estudantes de graduação das universidades públicas no Brasil, principalmente, a partir da adoção do ENEM como forma de acesso e da implementação da Lei 12.711/2012, chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Os dados têm revelado que negros e pardos juntos correspondem a 47,5% do total de estudantes das instituições brasileiras de ensino superior público, e que dois terços desses estudantes são oriundos de famílias com renda mensal de até um salário mínimo e meio (ANDIFES, 2018).

A maioria dos estudantes pesquisados, 60,98%, possui renda mensal da família de até 1 salário mínimo, estando abaixo do limite estipulado pelo PNAES que é de um salário mínimo e meio. Seguido de 32,93% com renda de 2 salários mínimos, 3,7% tem 3 salários e 2,4% têm 4 salários mínimos. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário mínimo necessário para atender às necessidades de uma família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, como prevê a Constituição Federal de 1988, sendo essa família composta por dois adultos e duas crianças, deveria ser, no mês de abril de 2017, de R\$ 3.899,66, valor 4,07 vezes maior do que o salário em vigor de R\$ 937,00 para dar conta das necessidades básicas de uma família (DIEESE, 2017). No gráfico 1 abaixo, é possível verificar a relação entre raça e renda nos resultados da pesquisa realizada na assistência estudantil da UFRPE.

Gráfico 1 - Relação entre raça e renda dos estudantes da assistência estudantil da UFRPE



Fonte: Macedo (2017).

De acordo com o cruzamento das informações expostas no gráfico 1 acima, é possível perceber que negros e pardos com renda familiar de até um salário mínimo, aparecem em maior quantidade nos resultados da pesquisa. De acordo com Gentili (2009), “um pouco mais de 200 milhões de latino-americanos são pobres e indigentes e, entre os pobres e indigentes, os que sofrem essa condição de forma mais intensa são os negros e indígenas” (GENTILI, 2009, p. 1066). Dessa forma, é possível perceber que a maioria dos pesquisados vive com uma renda muito abaixo do salário necessário para o atendimento das suas necessidades básicas, inclusive, abaixo também do critério de renda estipulado

pelo PNAES. Portanto, é um cenário que repercute no contexto educacional, pois “toda situação de pobreza estrutural ou de intensificação desta, inevitavelmente, exercerá impacto sobre o sistema escolar, questionando, interferindo e fragilizando as condições para o exercício do direito à educação” (GENTILI, 2009, p. 1065).

Quanto aos programas, a maioria dos estudantes, 54,9%, é beneficiada pelo programa de Apoio ao Discente (modalidade transporte). Seguidos de 26,8% do programa de Apoio ao Discente (modalidade apoio acadêmico) e 18,3% do programa de Residência Universitária. O programa de Apoio à Gestante não obteve representatividade nesta pesquisa. Justifica-se a maior quantidade de estudantes no programa de Apoio ao Discente (modalidade transporte), devido à sua elevada oferta de vagas e menor valor do auxílio em comparação aos outros programas.

Quanto ao tempo que faz parte dos programas da assistência estudantil, a maioria dos pesquisados com 36,6% está no programa entre 7 a 12 meses, seguido de 22% que fazem parte entre 13 a 18 meses. Somando os percentuais acima dos 13 meses, percebe-se que 57,3% a maioria dos estudantes pesquisados, está na assistência estudantil há pelo menos mais de um ano. Portanto, são pessoas que têm uma vivência razoável dentro da política estudada como mostra a tabela 2 abaixo.

Tabela 2 - Tempo no programa de assistência estudantil da UFRPE

Tempo que faz parte do programa	%
Até 6 meses	6,1
7 a 12 meses	36,6
13 a 18 meses	22,0
19 a 24 meses	11,0
25 a 30 meses	7,3
31 a 36 meses	8,5
Mais que 37 meses	8,5
Total	100,0

Fonte: Macedo (2017).

AValiação dos Estudantes Beneficiados sobre a Política de Assistência Estudantil da UFRPE

Com relação ao segundo eixo das questões, seu objetivo consistiu em analisar a avaliação dos estudantes beneficiados sobre a política de assistência estudantil e sua influência na permanência desse estudante na universidade, assim

como o atendimento das suas necessidades acadêmicas. No que diz respeito à contribuição da assistência estudantil para a permanência do estudante na universidade, 84,1% dos pesquisados afirmaram que a assistência estudantil da UFRPE contribui muito para a sua permanência na universidade. Esse dado revela a importância da política para a permanência da maioria dos estudantes com baixa renda.

Quanto à avaliação da Política de Assistência Estudantil da UFRPE pelos estudantes pesquisados, a maioria 47,6% respondeu que considera a política boa, seguido de 28% muito boa e 20,7% aceitável. Esse resultado evidencia que a grande maioria avalia positivamente a política.

Quando perguntado sobre como concluiria o curso, caso perdesse o benefício da assistência estudantil, 48,8% dos pesquisados responderam que desistiriam do curso, seguido de 41,5% que buscariam outra fonte de renda e 24,4% que buscariam ajuda da família. Esse dado revela que o benefício é determinante para a permanência desses estudantes, e também, corrobora a questão referente à contribuição para a permanência, revelando a importância da política para a permanência do aluno na universidade e consequente conclusão do curso.

A questão relativa à prioridade no uso da bolsa/auxílio revela que a maioria 89,9% utiliza o valor do benefício com transporte, seguido de 67,1% com alimentação, 56,1% com despesas de formação universitária, 36,6% com higiene pessoal e 28,8% com ajuda familiar. Esses dados mostram que alguns estudantes utilizam o benefício para suprir outras necessidades, revelando além das dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico, dificuldades vivenciadas no cotidiano familiar. Pode-se dizer que a realidade social experimentada pelos estudantes da UFRPE é resultado do contexto socioeconômico e político apresentado atualmente pelos trabalhadores no Brasil, e que exige, para seu enfrentamento, um investimento em políticas de trabalho e renda. Podem-se observar na tabela 3, abaixo, as prioridades dos beneficiados no uso do valor da bolsa/auxílio, levando em consideração que essa questão é estimulada e de múltiplas respostas gerando percentuais que podem ultrapassar os 100%.

Tabela 3 - Prioridade no uso do valor da bolsa/auxílio

Qual (is) a(s) sua (s) prioridade(s) no uso do valor da bolsa/auxílio que você recebe?	%
Alimentação	67,1
Moradia	9,8
Transporte	89,9
Higiene pessoal	36,6
Ajuda familiar	28,8
Gastos relacionados à formação universitária	56,1
Saúde	1,2

Fonte: Macedo (2017).

Quando questionado se possuía outra fonte de renda, 61% afirmaram não ter outra fonte de renda, seguido de 18,3% com estágio remunerado e 11% com ajuda da família. Portanto, a maioria dos estudantes pesquisados possui apenas o benefício da assistência estudantil para continuar e concluir os estudos na universidade.

Na questão que pergunta se o benefício é suficiente para suprir as necessidades acadêmicas dos estudantes, 43,9% responderam “às vezes”, seguido de 32,9% que responderam “nunca” e 23,2% que responderam “geralmente”. É possível observar que a política contribui para a permanência e conclusão dos estudos na universidade, mas possui fragilidades, visto que se apresenta como insuficiente no que diz respeito ao valor dos benefícios. Na tabela 4, abaixo, pode-se observar a evolução do reajuste dos benefícios da assistência estudantil da UFRPE.

Tabela 4 - Reajuste dos benefícios da assistência estudantil da UFRPE no período de 2012 a 2016

BOLSAS/AUXÍLIOS	PERÍODO/VALORES (R\$)				
	2012	2013	2014	2015	2016
Apoio acadêmico	290,00	290,00	320,00	320,00	345,00
Bolsa de Informática	290,00	290,00	320,00	320,00	--
Bolsa Coral	290,00	290,00	320,00	320,00	345,00
Auxílio Alimentação	85,00	85,00	105,00	105,00	120,00
Auxílio Creche	--	--	--	320,00	345,00
Auxílio Creche 50%	--	--	--	160,00	172,50
Auxílio Transporte	60,00	60,00	75,00	75,00	90,00
Auxílio Manutenção	345,00	345,00	380,00	380,00	410,00
Auxílio Moradia	280,00	280,00	310,00	310,00	335,00

Fonte: Relatório de Gestão da Progesti 2016.

Diante da tabela acima, pode-se verificar que no período compreendido entre 2012 a 2013, não houve aumento nos benefícios. Em 2014, houve um aumento entre 15 reais a 35 reais. E em 2016, constata-se um aumento entre 15 reais a 30 reais. Considera-se irrelevante o aumento do valor benefício, diante das necessidades dos estudantes. É importante destacar que a bolsa de informática era uma ação que tinha como público estudantes selecionados por professores para exercer contrapartida nos laboratórios de informática da universidade e existiu até o ano de 2016. E a bolsa coral era uma ação de cultura destinada aos estudantes com aptidão musical, independente do perfil socioeconômico. Tanto a bolsa informática como a bolsa coral não previam o critério socioeconômico nas seleções e eram pagas com o recurso Pnaes até o ano de 2016, quando a bolsa informática foi extinta, e a bolsa coral passou a ser concedida através de editais de seleção, apresentando o perfil socioeconômico como um dos critérios de seleção. Na tabela 5 abaixo é possível perceber a progressão dos recursos do Pnaes que foram destinados a UFRPE entre 2012 a 2017.

Tabela 5 - Progressão dos Recursos do PNAES destinados à UFRPE para Assistência ao Estudante do Ensino Superior

ANO	VALOR
2012	6.073.261
2013	7.817.636
2014	9.991.219
2015	10.585.081
2016	11.671.357
2017	11.333.921

Fonte: Macedo (2017). Elaborado a partir dos dados das Leis Orçamentárias dos anos de 2012 a 2017.

A partir das informações expostas nas tabelas acima, é possível constatar um aumento significativo dos recursos destinados à assistência estudantil da UFRPE, porém verifica-se uma redução da taxa de crescimento no período compreendido entre 2016 e 2017. Vale lembrar que em 2016, houve a aprovação da Emenda Constitucional nº95, que estabeleceu um regime fiscal que limita os gastos públicos por 20 anos, o que provavelmente resultará no retrocesso da garantia dos direitos sociais como educação, saúde, previdência e assistência social.

No que diz respeito às dificuldades na realização dos estudos, 59,8% responderam que possuem dificuldades que interferem na vida acadêmica. Ao responder sobre essas dificuldades, 42,7% dos estudantes pesquisados atribuíram

como obstáculo a dificuldade financeira, seguido de 25,6% como dificuldades de aprendizagem, 23,2% como metodologia do docente e 15,9% como problema pessoal. Pode-se perceber que a questão financeira perpassa por todas as esferas e é crucial e determinante para um bom desempenho acadêmico. Na tabela 5, abaixo, é possível observar os dados referentes às dificuldades na realização dos estudos, levando em consideração que essa questão é estimulada e de múltiplas respostas, gerando percentuais que podem ultrapassar os 100%.

Tabela 6 - Dificuldades na realização dos estudos

Quais as suas dificuldades na realização dos seus estudos	%
Saúde	2,4
Problemas pessoais	15,9
Relacionamento social/interpessoal	6,1
Dificuldades financeiras	42,7
Trabalho	6,1
Metodologia docente	23,2
Dificuldades de aprendizagem	25,6
Outras	3,6

Fonte: Macedo (2017)

Quando questionados se a assistência estudantil desenvolve ações que ajudam nas suas dificuldades acadêmicas, 28% dos pesquisados responderam “geralmente”, seguido de 24,4% “às vezes”, 20,7%, “nunca”, 15,9%, “raramente” e 11%, “sempre”. Considera-se que parte significativa dos entrevistados entende que a assistência estudantil da UFRPE possui fragilidades no que tange o desenvolvimento de ações que auxiliem os estudantes no seu desenvolvimento acadêmico.

Em relação à questão aberta do questionário, referente às ações desenvolvidas pela assistência estudantil que ajudam nas dificuldades acadêmicas, 25 (vinte e cinco) estudantes responderam à questão. Dentre eles, 9 (nove) especificaram o Restaurante Universitário como ação; 8 (oito), o auxílio transporte; 7 (sete), a bolsa que recebem; 3 (três), o serviço de psicologia; 2 (dois), o serviço de pedagogia e 2 (dois), o acompanhamento psicossocial. Por meio desses dados, pode-se inferir que a maioria dos estudantes percebe a alimentação, o transporte e a renda como um apoio para o seu desenvolvimento acadêmico, antes até de ações de apoio acadêmico como o serviço de psicologia e pedagogia.

Na questão que diz respeito à opinião dos estudantes sobre promoção da igualdade social pela assistência estudantil, a maioria com 41,5% concorda em parte que a assistência estudantil promove a igualdade social, seguido de 39%

que concordam, 7,3% que discordam em parte dessa promoção, 6,1% indecisos e sem opinião e 6,1% que discordam. Por meio dos resultados, pode-se inferir que a política tem oportunizado a permanência, porém o estudante não tem se sentido inserido de forma integral e igualitária na universidade. Portanto, torna-se necessário mais do que democratização, é preciso garantir a esse estudante o direito à igualdade. Para Cury,

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não-discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível, o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença (CURY, 2002, p. 255).

Os dados referentes à questão de igualdade social revelam que a política parece não ter conseguido promover a igualdade social, mas tem abrandado as desigualdades sociais, pois a maioria dos estudantes beneficiados respondeu que a assistência estudantil promove em parte a igualdade social. A análise dos dados evidencia que, embora a assistência estudantil possa contribuir para minimizar a desigualdade social existente, não consegue tornar a igualdade concreta, nem eliminar as desigualdades. Entende-se que para que o estudante se sinta incluído, a universidade precisa oferecer condições para que esse discente possa acompanhar o processo acadêmico com sucesso, gerando também um sentimento de igualdade nos resultados de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, Gentili (2009) esclarece que:

A inclusão é um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. Por esse motivo, indicadores de melhorias nas condições de acesso a um direito, assim como todo avanço na luta contra a alienação, segregação ou negação de oportunidades, embora sempre suponham grandes conquistas populares, podem não ser suficientes para consagrar o fim dos processos de exclusão historicamente produzidos e que condicionam ou negam esse direito. É apressado, portanto, considerar que um direito está consagrado simplesmente pela superação parcial das condições que o negavam no passado. Em outras palavras, a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos (GENTILI, 2009, p. 1063).

Quanto à política, pode-se concluir que “não consegue romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. Melhoram as condições de vida de milhares de jovens, e isso é altamente positivo, porém não alteram radicalmente o panorama social polarizado” (DIAS SOBRINHO, 2011, p. 148).

CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO DO CURSO E NECESSIDADES ACADÊMICAS DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS PELA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRPE

A segunda parte dos resultados desta pesquisa se refere aos dados obtidos através da entrevista realizada com os estudantes beneficiados pela política de assistência estudantil da UFRPE que tiveram seus nomes substituídos pela letra P (de pessoa) junto com o número de identificação da entrevista, ficando assim: P2, P4, P6, P7 e P8. Quanto à caracterização dos beneficiados, 4 (quatro) estudantes são do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino. Quanto ao curso dos discentes, 2 (dois) são de Economia Doméstica, 2 (dois) de Letras/ Espanhol, 1 (um) de Administração, 1 (um) de Licenciatura em Física, 1 (um) de Engenharia Florestal e 1 (um) de Ciências Sociais. Quanto à idade dos participantes, evidencia-se que elas variam de 19 a 25 anos, e três participantes possuem 29, 46 e 55 anos. Em relação ao tempo de permanência nos programas, critério selecionado para a escolha dos participantes da entrevista, percebe-se que 4 (quatro) estudantes fazem parte entre 8 meses a 1 ano, e 4 (quatro) alunos fazem parte entre 2 anos e 7 meses a 8 anos. A entrevista abordou como tema o entendimento dos estudantes acerca das condições de permanência e conclusão do curso e necessidades acadêmicas dos estudantes, revelando a contribuição da assistência estudantil, os pontos fortes e negativos. Este tema teve como objetivo avaliar as ações de assistência estudantil na permanência do estudante, oriundo do meio rural na universidade. A análise dos dados revelou que todos os estudantes afirmaram que a assistência estudantil é essencial para a sua permanência na universidade:

Se não fosse a Residência, eu não iria conseguir ficar no curso. Eu não teria condições de me manter aqui e não teria condições de estudar. Antes de entrar na Residência, eu tirei muitas notas baixas. Se não fosse a Residência, eu não continuaria no curso (P2).

Apesar de todos os percalços, a assistência estudantil foi fundamental, porque sem ela não existiria P4 se formando em Engenharia Florestal. Porque eu não tinha condições de ir e vir para cá, não tinha parente aqui para ficar. Nos primeiros dias que eu cheguei, até rodei com o colchão na cabeça e dormindo na casa de um e de outro (P4).

Os extratos evidenciam a importância da assistência estudantil para a permanência dos entrevistados na universidade. Além disso, a maioria dos estudantes enfatizou que sem a assistência estudantil não continuaria o curso. Esses dados corroboram a importância dessa política para a permanência dos estudantes beneficiados. Outros relataram que precisariam de ajuda ou procurariam um trabalho. Faz-se um destaque para a fala de um entrevistado que afirma que a assistência permite o estudo com qualidade e dedicação:

Esse tipo de auxílio consegue me ajudar de forma que eu posso me dedicar ao curso. Permite que eu estude tarde e noite podendo almoçar e jantar aqui, que eu possa arcar com as xerox porque eu estou pagando seis disciplinas, então é muito mais textos. Hoje, eu consigo acompanhar melhor, ter uma grade de horário maior, me dedicar ao curso. Eu venho para cá de manhã e fico estudando, à tarde e à noite eu tenho aula. Então, eu consigo ter esse tipo de dedicação maior e qualidade melhor por causa dessa bolsa. Se não fosse pela bolsa, provavelmente não estaria com a quantidade de disciplinas que tenho hoje por conta das xerox, da alimentação, de tudo isso. Então, com certeza a bolsa auxilia completamente na minha estadia hoje no curso (P8).

Dessa forma, é possível perceber que muitos estudantes não concluiriam o curso, caso não recebessem a bolsa ou auxílio da Progesti. E muitos deles teriam que pedir auxílios ou trabalhar para continuar o curso, prejudicando assim a qualidade dos estudos.

Sobre o entendimento dos estudantes acerca das condições de permanência e conclusão do curso, eles foram questionados sobre os pontos fortes e fracos da assistência estudantil da UFRPE. A análise dos dados da pesquisa revelou que metade dos estudantes entrevistados identificou como ponto forte da assistência estudantil o apoio à permanência na universidade, conforme destaques a seguir:

A assistência estudantil me ajuda com as passagens. Apesar de ser pouco, é um instrumento que faz com que as pessoas continuem aqui. Teve gente que quando perdeu o benefício, não conseguiu ficar na universidade. A minha história é muito confortável diante de tantas histórias aqui de pessoas que não tem como vir para cá, não tem como se alimentar (P7).

Quando fui assinar o termo, vi pessoas que iam desistir da universidade pelas dificuldades, e por causa da bolsa, resolveram continuar. Então, vejo como ponto forte essa questão do apoio para que você não desista do seu curso (P8).

Além do apoio à permanência, o acolhimento aos estudantes foi citado por dois entrevistados:

O ponto forte é todo o apoio que a gente recebe. A gente é bem acolhido, tem com quem conversar, é entendido (P6).

A Progesti está sempre aberta para receber o estudante. Quando eu entrei aqui, me falaram que se eu tivesse alguma dificuldade, que eu procurasse a Progesti, os psicólogos disponíveis. Então, essa abertura para os estudantes que recebem a bolsa, eu acho muito bom (P8).

Também, foram mencionados como pontos fortes da assistência estudantil da UFRPE pelos entrevistados: o apoio contra a evasão dos estudantes, o Restaurante Universitário, o programa de Residência Universitária, o cumprimento do pagamento das bolsas e a oferta de ônibus para viagens. Ainda em referência aos pontos fortes, pode-se destacar uma fala muito expressiva que revela a importância que a assistência estudantil tem para a vida de alguns estudantes:

O ponto forte que eu vejo está no fato de que os alunos realmente têm uma melhoria com esse recebimento da bolsa, uma melhoria no curso, no meio acadêmico. As pessoas parecem se dedicar mais para dar continuidade e manter a bolsa. Também tem uma melhoria de vida porque você pode almoçar, jantar e estudar aqui. Você tem acesso ao material do curso com a bolsa, que isso para mim é o principal (P8).

Com relação aos pontos fracos da assistência estudantil da UFRPE, esses se sobressaem em quantidade com relação aos pontos fortes, pois foram relatados muito mais pontos fracos do que fortes. Metade dos entrevistados destacou a falta de contato com os estudantes como ponto fraco da assistência estudantil, como é possível verificar no trecho destacado abaixo:

O ponto negativo seria a comunicação. Para dar um exemplo, os colchões que chegaram para residência estavam na Progesti há um tempão, e a gente estava lá sem os colchões há um tempão também. E não se pôde entregar por causa de tombamento. Sei que não compete à Progesti essa questão do tombamento, mas ela poderia tentar agilizar essas coisas e avisar para gente. Eu acho que a comunicação da Progesti com os residentes deveria ser melhor, porque é mais fácil a gente vir aqui se comunicar, do que a comunicação daqui chegar lá, avisos ou coisas desse tipo. Agora no período do recesso, a gente pediu o “De volta ao lar”, que é uma ajuda de custo para você ir para a sua casa nas férias, e também, o auxílio alimentação porque você não tem o R.U nesse período. E nem saiu o auxílio, nem o “De volta ao lar”. E a Pró-Reitoria nem se prontificou, não deu nenhuma notícia. Eu não passei tanto sufoco, porque já tinha feito a feira, dividindo com os meus amigos, mas quem estava precisando se ferrou (P2).

Também foi citada pela metade dos entrevistados, a falta de divulgação da assistência estudantil na universidade:

É pouco divulgado. Tem gente que não sabe quem é o psicólogo, nem quem é a pedagoga, tem gente que não sabe nem quem é a coordenadora. Está faltando essa divulgação. Tem residente que não sabe quem é o pró-reitor, a secretária dele (P4).

Através dos fragmentos dos entrevistados, evidencia-se que os estudantes se sentem sozinhos e desinformados nas suas jornadas acadêmicas. Alguns deles se queixam de não serem contatados pela Pró-Reitoria e de se sentirem como um cadastro, um valor a mais. Também, pode-se verificar diante das falas dos estudantes, a falta de divulgação da assistência estudantil na universidade, o que significa uma grande falha, pois entende-se que todos têm direito à assistência estudantil, e muitos estudantes desconhecem a existência desse direito.

Dessa forma, pode-se concluir que os discentes da assistência estudantil consideram a política como essencial para a sua permanência na universidade diante da atual situação socioeconômica, entretanto, apontam mais fragilidades que contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a maioria dos estudantes avalia como boa a política de assistência estudantil da UFRPE, assim como afirma que a assistência estudantil contribui muito para a sua permanência na universidade. Contudo, também revela algumas situações que precisam ser reavaliadas e melhoradas. A renda familiar da maioria dos estudantes beneficiários da política está abaixo da estipulada pelo PNAES, o que demonstra que o perfil desses estudantes é de extrema vulnerabilidade socioeconômica e, por isso, justifica-se que a maioria das respostas dos estudantes pesquisados apresente o valor do benefício como insuficiente para as necessidades desses discentes, assim como aponte dificuldades financeiras como um entrave na realização dos estudos. Portanto, a questão financeira tem perpassado por todas as esferas sendo crucial para o bom desempenho desses estudantes.

A política tem se revelado determinante para permanência desses estudantes na universidade, contudo, uma parte significativa dos discentes pesquisados entende que a assistência estudantil possui fragilidades no que tange o desenvolvimento de ações que os auxiliem no seu desempenho acadêmico.

A pesquisa apresenta também que os estudantes percebem a inclusão social pela assistência estudantil como parcial. Isso evidencia que a política parece ter conseguido abrandar as desigualdades sociais.

Dessa forma, é possível concluir que a política de assistência estudantil da UFRPE tem contribuído significativamente no que diz respeito à permanência do estudante na universidade, entretanto, as ações de permanência, desenvolvidas pela UFRPE, não têm sido suficientes para atender aos estudantes nas suas necessidades acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Andifes realiza nova pesquisa sobre o perfil dos estudantes das Universidades Federais**. Brasília, DF: Andifes, 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/andifes-realiza-nova-pesquisa-sobre-o-perfil-dos-estudantes-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BACK, L. B. **Política de assistência estudantil**: interfaces com o reconhecimento das diferenças e a promoção da equidade. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Rio Grande do Sul.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. New York: BasicBooks, 1996.

BRASIL. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, DF, 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 30 ago. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Manual de gestão do programa de bolsa permanência**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em 17 nov. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário**. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

DYE, T. D. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.

DUTRA, N. G. dos R; SANTOS, M. de F. de S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v.25, n.94, p.148-181, 2017.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2015**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsois2015/default.shtm>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, dez. 2006.

LETA, Jacqueline. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, vol.17 n°.49 São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MACEDO, J. C. **Política Pública de Assistência Estudantil**: uma análise a partir da percepção dos estudantes beneficiados da Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco.

MACHADO, M. P. **O pacto neodesenvolvimentista e as políticas de expansão da educação superior no Brasil de 2003 a 2013**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NOGUEIRA, C. M. M. **O processo de escolha do curso superior**: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu: Anped, 2007. 30 anos de pesquisa e compromisso social.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAULA, M. F. As políticas de democratização: do acesso ao ensino superior do governo Lula. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 11-19, 2009.

PROGESTI. **Missão da Progesti**. Disponível em: <<http://www.progesti.ufrpe.br/br/missao>>. Acesso em: 10 out. 2017

PROGESTI. **Relatório de Gestão Ano 2016**. Disponível em: <http://www.progesti.ufrpe.br/br/dados_da_gestao>. Acesso em: outubro de 2017.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, E. E.; FERRAREZI, E. (Org.). **Políticas públicas, coletânea**. Brasília, DF: ENAP, 2007. v. 1, p. 21-42.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação no Brasil?. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.36, n. 133, p. 867-899, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. A Educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000, p.155-180.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

VASCONCELOS, N. B. **Programa de assistência estudantil**: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/.../6598>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, p. 579-608, set. 2016.

JULIANA CAVALCANTI MACEDO possui Mestrado em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). É pedagoga na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Pesquisadora na área de políticas educacionais.
E-mail: julianacmacedo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4111-2765>

ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É pesquisadora na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Pesquisadora na área de políticas educacionais.
E-mail: anafpsa@gmail.com

*Recebido em junho de 2019
Aprovado em setembro de 2019*

Política pública e educação ambiental: aspectos conceituais e ideológicos de participação, democracia e cidadania em Sergipe

*Public policy and environmental education: conceptual and ideological aspects
of participation, democracy and citizenship in Sergipe*

*Política pública y educación ambiental: aspectos conceptuales e ideológicos
de participación, democracia y ciudadanía en Sergipe*

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO
MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO

Resumo: Esta pesquisa visa compreender a Política Estadual de EA de Sergipe quanto as concepções de participação, democracia e cidadania. Em síntese, os resultados dos dados produzidos revelaram que existem tendências para a não escolarização da Lei n.º 6.882/10, pois há inaplicabilidade de alguns artigos dessa política na prática pedagógica; há o reforço da prática educativa socioambiental fragmentada e conservadora, potencializada em um currículo tecnicista, baseado em conteúdos; há ainda o abafamento das particularidades das escolas públicas sergipanas, homogeneizando suas práticas educativas.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Emancipação. Políticas Públicas.

Abstract: This research aims to understand the state policy of EA of Sergipe as the conceptions of participation, democracy, and citizenship. In summary, the results of the data produced revealed that there are trends for the non-schooling of Law 6.882/10, as there are inapplicability of some articles of this policy in the pedagogical practice; there is the reinforcement of the fragmented and conservative socio-environmental educative practice, potentiated in a technicist curriculum, based on content; there is also the muffling of the particularities of the public schools of Sergipe, homogenizing their educational practices.

Keywords: Critical environmental education. Emancipation. Public policy.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo comprender la Política de Estado de EA de Sergipe como las concepciones de participación, democracia y ciudadanía. En resumen, los resultados de los datos producidos revelaron que existen tendencias para la no escolarización de la ley 6.882/10, pues hay inaplicabilidad de algunos artículos de esta política en la práctica pedagógica; hay el refuerzo de la práctica educativa socioambiental fragmentada y conservadora, potenciada en un currículo tecnicista, basado en contenidos; hay todavía el silenciamiento de las particularidades de las escuelas públicas de Sergipe, homogeneizando sus prácticas educativas.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica. Emancipación. Políticas Públicas.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E EPISTEMOLÓGICOS PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A crise socioambiental que envolve a todos os seres humanos tem ganhado proporções planetárias. O atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista atingiu, nesse sentido, patamares de destruição ambiental não experimentados em nenhuma outra fase da história da humanidade. Nessa direção, a Educação Ambiental (EA) passou a ser apresentada como uma importante estratégia para a formação de indivíduos partícipes na construção de uma sociedade sustentável, socialmente justa e ecologicamente equilibrada.

Nesse íterim, o histórico de criação de políticas públicas de EA em âmbito federal no Brasil teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (Sema), cuja atribuição, dentre outras, era “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente” (BRASIL, 2005, p. 22).

Apenas em 1981, a EA apareceu pela primeira vez em um marco legal federal, inserida como um princípio da Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981). Posteriormente, em 1988, sua importância foi reforçada com o destaque da Constituição Federal, artigo n.º 225, como uma forma de se assegurar o direito de todos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e também de defesa e preservação ambiental para as gerações presentes e futuras (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, a EA ganhou maior espaço nas discussões em diversos setores da sociedade – inclusive nas instituições de ensino –, momento este ocasionado principalmente pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, ocorrida no Rio de Janeiro. Com as influências anteriores e posteriores à Eco-92, a EA passou a se fazer mais presente em diferentes instâncias governamentais, como no Ministério da Educação (MEDINA, 1997) e no nascente Ministério do Meio Ambiente. Em 1994, apoiando esse fortalecimento, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação Ambiental, documento que, ao longo de sua história, estará sujeito a constantes revisões públicas (BRASIL, 2005).

Em seguida, direcionando a EA à formação humana e cidadã, foi criada, em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei n.º 9795/99 (BRASIL, 1999), que, além de muitos outros encaminhamentos, institui a EA como obrigatória em todos os níveis de ensino formal.

Ademais, recentemente, marcando as primeiras décadas do séc. XXI, realizou-se também no Rio de Janeiro mais uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), cujo objetivo principal foi discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável¹.

Nesse sentido, em 2010, foi instituída, em Sergipe, a Política Estadual de Educação Ambiental, Lei n.º 6882/10 (SERGIPE, 2010), que dispõe sobre a Educação Ambiental e seus princípios, objetivos e campos de atuação, visando à garantia do envolvimento ativo e permanente da comunidade escolar na defesa da qualidade socioambiental do território onde está inserida.

Nesse cenário, a EA surge como um campo a ser implementado, tendo em vista a crescente degradação dos recursos naturais, que vitima todo o planeta. Assim, como contribuição desses e demais encontros, vêm sendo promovidos questionamentos sobre as formas de ocupação e exploração que o ser humano tem destinado ao meio ambiente natural e, conseqüentemente, ao ambiente social e cultural. Nasce, dessa forma, a preocupação de dotar a EA de sólidos argumentos que possibilitem uma maior e melhor compreensão das questões ambientais e dos desafios políticos, culturais, sociais, econômicos e ecológicos que envolvem a todos.

Esses eventos, ora apresentando avanços ora recuos, demonstram as tentativas de criação de estratégias em diferentes escalas geográficas – da local à global e vice-versa – com vistas à construção de uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa. No entanto, tais tentativas ainda esbarram na manutenção de sociedades classistas e neoliberais, cujos interesses que imperam pertencem a uma minoria.

Com efeito, decorrente das diferentes visões de mundo que constituíram a EA, ao longo da história, e da pluralidade de perspectivas pedagógicas inerentes à sua prática, muitas são as possibilidades de entendimento dos conceitos associados à dimensão ambiental. Contudo, chamam a atenção as ações em EA que ainda hoje se apresentam fragilizadas, mesmo com a crescente difusão da EA, sobretudo no processo educativo (GUIMARÃES, 2004). Na maior parte das escolas, a EA geralmente é trabalhada de forma fragmentada e descontextualizada, o que caracteriza as práticas conservadoras, como demonstram os resultados obtidos na pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?*, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e iniciada em 2005 (TRAJBER; MENDONÇA,

1 “Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso destinado aos objetivos de mercado, cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detêm o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã” (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

2006). Em razão dessas práticas, a inserção da EA tem sido feita basicamente por três caminhos: projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas.

Por isso, é importante investigar os discursos presentes no campo da EA, particularmente materializados nesta pesquisa, nos documentos oficiais que definem suas diretrizes e suas políticas públicas, em especial, a de Sergipe, instituída pela Lei n.º 6882/10, que concretizou a Política Estadual de Educação Ambiental. Assim, nesta pesquisa, buscam-se respostas para alguns desafios enfrentados na implementação da EA, especificamente no tocante à Lei n.º 6882/10 para a educação formal, analisando seus objetivos, suas justificativas, suas implicações e suas consequências políticas, sociais e educacionais para a educação formal em Sergipe.

Diante dessas primeiras reflexões o interesse aqui é compreender criticamente o discurso da Lei n.º 6882/10 e suas possíveis repercussões nas escolas do estado sergipano. Isto se justifica em razão de um cenário de superficialidade de inúmeros debates políticos, o que acaba conduzindo ou a acusações e críticas pouco fundamentadas teórica e epistemologicamente, ou a consensos extremamente rasos e frágeis.

Destarte, o tema, cujo foco está em entender os diferentes sentidos em disputa que têm sido socio-historicamente mobilizados e imprimidos nas políticas públicas, sobretudo no campo da EA para o contexto escolar na tentativa de compreender os processos que envolvem a EA com base em estudos que vislumbam a EA da/na/para a escola, concebendo-a como mais um importante espaço de formação humana, emancipação e de enfrentamento dos problemas socioambientais. Nesse sentido, a EA pode ser concebida como proposta pedagógica e política, estratégia fundamental para refletir e direcionar ações e sugestões políticas que visem à superação de discursos e práticas homogêneas e de consensos superficializantes em torno da questão socioambiental.

Essa escolha pode ser também justificada, em primeiro lugar, por ser esta a principal política pública estadual de EA em Sergipe, assim como é, também, diretriz para a elaboração de ações no escopo da EA em escolas estaduais sergipanas; em segundo lugar, por ser este o Estado em que a pesquisadora reside, local de suas primeiras, atuais e futuras pesquisas.

A finalidade deste trabalho é analisar a Política Pública Estadual de EA de Sergipe (PEEA), com base no texto consolidado em 2010 no que tange as concepções de cidadania, participação e democracia da referida lei, especialmente, o capítulo que trata da Educação Formal. Tais reflexões foram desenvolvidas, destacando, em certos momentos, algumas passagens da política analisada, consideradas relevantes para a apreensão das concepções supracitadas. Por meio

dessas primeiras análises, busca-se uma aproximação entre a teoria e a prática da política em questão junto ao processo educativo nas escolas do Estado de Sergipe para a potencialização da dimensão socioambiental como ação emancipatória, coletiva e questionadora.

Em virtude do objetivo desta pesquisa, a abordagem metodológica aqui adotada tem natureza qualitativa para a investigação e para o relato analítico de experiências realizadas (MINAYO, 1994). A pesquisa documental se resumiu a buscas no site² da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (SEMARH) do texto original da Lei n.º 6882/10. Todos os documentos coletados, arquivos da SEED ou das escolas estaduais e da SEMARH, estão disponíveis publicamente na internet.

As informações coletadas foram analisadas à luz do referencial teórico que abarca a perspectiva da EA crítica como ato político de transformação da realidade, superando a visão hegemônica e reduzida da realidade e entendendo a prática pedagógica como contextualizada e emancipatória. Essas escolhas se aproximaram da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2006; MORAES, 2003) como metodologia de análise dos dados produzidos nas entrevistas e no texto da política em questão, capaz de subsidiar a análise crítica da realidade investigada.

Para esta pesquisa, baseada numa dinâmica aproximada à ATD, foram desenhados eixos temáticos *a priori*, como linhas de investigação delimitadas pelo objeto de pesquisa e como categorias/tendências consubstanciadas no referencial teórico utilizado. Lançar mão de estudos e análises críticas da principal política pública do Estado de Sergipe acerca da EA é mais uma tentativa de entender como esse processo socio-histórico formativo vem se instaurando, em especial nas escolas estaduais do citado estado, como pretende este estudo. Dessa maneira, são delineadas, nesta pesquisa, as principais categorias analíticas:

a) Cidadania ecológica: implica a clara noção de direitos, deveres e responsabilidades cívicas na busca de uma sociedade sustentável, o que envolve o plano ideocultural e o político-econômico; em síntese, trata-se da cidadania plena e da ecocidadania ou, melhor dizendo, de uma ecocidadania plena e de fato (LOUREIRO, 2008).

b) Participação e democracia: demanda a atuação democratizante e de valorização da participação do indivíduo em movimentos coletivos na definição das políticas públicas, tendo em mente o fortalecimento da cidadania, seguindo as orientações mais gerais de Giddens (2001) acerca da democracia dialógica e de Held (1994) acerca da democracia cosmopolita e entendendo a participação

com base material assegurada, como eixo essencial para a democratização e para a concretização de um modelo de desenvolvimento alternativo (LOUREIRO, 2008).

Nas categorias citadas, são abordados conscientemente assuntos recorrentes no interior da EA, das políticas públicas e da Educação Formal, sem pretender esgotar a discussão, numa área em que o enfoque interdisciplinar e crítico é extremamente relevante, para não dizer indispensável. Além disso, com esta pesquisa, é possível contribuir com o campo de discussão que desvela apropriações e ressignificações de importantes categorias referenciadas por uma práxis pedagógica contra-hegemônica, capaz de intervir na realidade e contribuir com o enfrentamento da crise socioambiental da atualidade.

CONCEPÇÕES DE CIDADANIA

A concepção clássica de cidadania é cumulativa e passiva, não atendendo à demanda de inclusão na sociedade global e de construção de uma responsabilidade ativa. Para Marshall (1967), o desenvolvimento da cidadania levava a um efeito integrador da sociedade, na medida em que o Estado concedia os direitos acordados entre as classes. Assim, o autor se utiliza de um modelo de cidadania segundo o qual a garantia dos direitos por um Estado forte era a garantia de uma vida digna, já que seu modelo se pautava no *Welfare State*.

Entretanto, infelizmente, o termo *cidadania*, nos últimos anos, vem sendo vulgarizado com sentidos muito diferentes. Torna-se um termo “[...] perigosamente consensual, um envelope vazio, no qual podem tanto caber sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos” (GADOTTI, 2008, p. 66). Ou seja, há o risco de amenizar o caráter pleno e crítico da cidadania a uma noção neoliberal do termo. Nesse sentido, enfatiza Demo (2009, p. 70):

O conceito de cidadania possui laivos conservadores históricos, desde a postura grega, que preservava como cidadãos somente a um pequeno grupo de elite, a postura liberal, que admite como cidadãos os que possuem capital e poder, até a postura da cidadania consentida, tutelada pelo Estado e seus donos. Esta observação já é suficiente para caracterizar a importância da forma organizada, que significa entender a cidadania a partir dos interessados, dos desiguais, dos excluídos.

Nos discursos sobre cidadania, há uma tendência em considerá-la como ter direito a ter direitos (civis, sociais e políticos), negligenciando o fato de que os próprios indivíduos podem ser sujeitos sociais ativos, agentes da existência de seus direitos e construtores de sua própria história, em suma, agentes políticos

(OLIVEIRA, 2012). “A cidadania não é um ‘estado de espírito’, uma ‘consciência de direitos’ ou ‘um direito adquirido’. Ela é a construção – ‘construtivista’ ou não – de uma ética política de corresponsabilidade de presença-e-partilha de construção do cotidiano” (BRANDÃO, 2002, p. 132). Para Loureiro (2011, p. 77), “os direitos não são dados, mas conquistados; a garantia formal e legal não implica que a igualdade seja praticada; e o que foi entendido como válido hoje poderá não mais o ser e vice-versa”.

Com tudo isso, torna-se relevante identificar as apropriações que as políticas públicas fazem do conceito de cidadania (neste caso, a PEEA) e analisar como essa perspectiva é associada à EA nesse discurso político participativo. O termo cidadania desponta no texto da política analisada em cinco momentos, destacados nos fragmentos da referida lei.

Art. 2º Os pilares desta política estão consubstanciados nos componentes Educação Ambiental e Sustentabilidade, que viabilizaram ética e formação de cidadania, voltados para a inclusão social. (SERGIPE, 2010, p. 1, grifo nosso)

Art. 7º São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na conservação e preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da **cidadania**.

[...]

VII – o fortalecimento da **cidadania**, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (SERGIPE, 2010, p. 4-5, grifo nosso)

Art. 9º A Política Estadual de Educação Ambiental em consonância com a Política Nacional de Educação Ambiental tem como objetivos:

[...]

V – promover a sensibilização despertando a consciência dos indivíduos para a gestão compartilhada e **cidadã** do meio ambiente;

[...]

XIV – incentivar como prática de Educação Ambiental a elaboração e execução de projetos socioeducativos que trabalham com múltiplos espaços educativos, valorizando as possibilidades científicas artísticas, produtivas e culturais, objetivando a formação da cidadania na perspectiva da Educação Integral. (SERGIPE, 2010, p. 6-8, grifo nosso)

Diante do exposto, na PEEA, a cidadania está relacionada, primeiro (Art. 2º), ao processo de inclusão social; segundo (Art. 7º, inciso IV), ao exercício de responsabilidade individual e/ou coletiva; terceiro (Art. 7º, inciso VII), ao ato de solidariedade; quarto, à forma de gestão compartilhada; e, por último (Art. 9º, incisos V e XIV), ao processo formativo na perspectiva da Educação Integral.

Analisando o documento, mesmo com as poucas inferências encontradas sobre o sentido de cidadania, é louvável a vinculação do fazer ambiental ao exercício da cidadania em uma leitura para a inclusão social, reconhecendo que se vive a concretude de uma sociedade estratificada. Nessa perspectiva, o exercício da cidadania plena, como prática humana e social intencional, “pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade” (RODRIGUES, 2001, p. 238).

Em contradição, há um deslocamento de *cidadania, solidariedade e responsabilidade* que obscurece sua dimensão política e corrói as referências à responsabilidade pública e ao interesse público, construídas com tanta dificuldade pelas lutas democratizantes do passado recente. A distribuição de serviços e benefícios sociais passa cada vez mais a ocupar o lugar dos direitos e da cidadania, obstruindo não só a demanda por direitos, mas, mais grave, obstando a própria formulação dos direitos e da cidadania e a enunciação da questão pública (DAGNINO, 2004).

No que tange à cidadania como exercício de gestão compartilhada, a PEEA faz referência ao processo educativo, cuja base é o PNE, aprovado e sancionado em janeiro de 2001 pela Lei n.º 10.172 (BRASIL, 2001) e pela LDB, Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996). Assim, os processos de gestão educacional podem promover a implementação de políticas públicas específicas, como é o caso da Lei n.º 6.882/10. Nesse sentido, o exercício pleno da cidadania deve se articular à formação crítica e emancipatória para “[...] a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos dos cidadãos” (CERQUIER-MANZINI, 2010, p. 10). A universalização da cidadania plena não se limita à garantia de direitos, de leis e de crescimento econômico, mas sim a:

Condições objetivas e materiais justas, que assegurem a superação de padrões de Estado ditatoriais, assistencialistas e paternalistas, que inibem a participação e a ruptura com os modelos societários que criam uma tradição cultural de submissão à lógica econômica de mercado privatista (alienante) estabelecida. (LOUREIRO, 2011, p. 78)

Torna-se necessário, portanto, repensar o sentido de cidadania que tem sido praticado e buscar a conversão da ideia de tutela assistida para uma perspectiva verdadeiramente democrática, entendida aqui não apenas no sentido de ter direito a ter direitos, mas sim no sentido da emancipação humana. Em face do exposto, é preciso entender que não bastam leis, documentos ou princípios aprovados em grandes conferências, já que estas, muitas vezes, podem legitimar o caráter político neoliberal. Na verdade, são imprescindíveis discussões apropriadas na

luta política dos sujeitos individuais e coletivos, as quais conformam o campo da EA transformado em práticas sociais e políticas efetivas realmente assumidas pelos órgãos gestores e pelos agentes da educação (OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, a Educação Integral pode ser uma ferramenta importante nesse processo, desde que seja realizada com a devida infraestrutura e que a escola não perca a sua função pedagógica na construção da cidadania, buscando questionar o modelo hegemônico vigente.

Por tudo isso, vive-se um contexto extremamente desafiador. É, portanto, preciso retomar, no horizonte imediato, as políticas públicas como políticas universais democratizantes, de direito de cidadania, de educação, de participação, tal como reza a Constituição. E, com isso, buscar o exercício da cidadania na problematização e na transformação das condições materiais de vida e na ressignificação da inserção individual e social no ambiente (GUIMARÃES, 2000).

O exercício da cidadania ambientalista vai muito além da preocupação em solucionar apenas problemas ambientais. O exercício da cidadania socioambiental crítica, contextualizada e relacional tem um caráter pedagógico. De fato, “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2006, p. 183).

CONCEPÇÕES DE PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA

Nos últimos anos, a participação – associada à ideia de democracia ou de democratização, em um enfoque de processo – tem sido muito festejada e exigida ou encarada como uma ação quase “fora de moda” que, afinal, não se mostrou muito útil na construção das “democracias de baixa intensidade”, as quais, assentadas na força e no poder de exclusão do mercado, geraram atitudes de apatia e passividade (SANTOS, 2005, p. 160).

Nessa perspectiva, discorrer sobre a participação é crucial para a consolidação da verdadeira cidadania, pois esta é o centro da aprendizagem política e é por meio dela que se vincula a educação à cidadania e se concretiza a cidadania em suas múltiplas dimensões (LOUREIRO, 2004). Por intermédio da participação, o indivíduo desenvolve a capacidade de ser senhor de si mesmo. Entretanto,

O risco – real – que se percebe é que a participação da sociedade civil nas instâncias decisórias, defendida pelas forças que sustentam o projeto participativo democratizante como um mecanismo de aprofundamento democrático e de redução da exclusão, possa acabar servindo aos objetivos do projeto que lhe é antagônico. (DAGNINO, 2004, p. 97)

Reinventar a participação, no enfoque de construção contra-hegemônica, pressupõe entendê-la como um processo complexo e contraditório entre a sociedade civil, o Estado e o mercado, cujos papéis são redefinidos por meio do fortalecimento dessa sociedade civil na atuação organizada de indivíduos, grupos e associações. É preciso, “[...] sobretudo, evitar a participação pela participação. Miséria participada não interessa a ninguém” (DEMO, 2009, p. 67).

A participação precisa se consolidar no sentido de ajudar a perceber as estruturas dominantes de poder de que estão impregnados os diferentes aspectos da vida (MÉSZÁROS, 2002). Este é um exercício que pressupõe que revele a realidade e ajude a construir visões lúcidas com base em caminhos alternativos. Nesse sentido, atitudes participativas democráticas potencializam a capacidade de atuação/transformação do sujeito no processo social, direcionando essas ações para a construção de um novo modelo de sociedade, pautado em uma nova ética nas relações entre os seres humanos e, conseqüentemente, entre eles e a natureza (GUIMARÃES, 2000).

Todavia, hoje, um dos grandes problemas da participação e, logo, da democracia é que se vive uma sociedade heterônoma. Em diversos momentos, as pessoas se identificam com isso e acabam por, sem saída, submeter-se às regras, sentindo prazer e querendo fazer de tudo para, ao menos, se manter nesse jogo. Assim, mesmo sendo a sociedade emancipada, corre-se o risco de torná-la, a qualquer momento, não emancipada.

Como é um dos objetivos deste estudo, a PEEA também é analisada quanto à perspectiva participativa e democrática. Nesse caminho de mapear as concepções de participação, foi possível identificar, predominantemente, na política pública supracitada, a participação como sinônimo de composição, de fazer parte, como comprovam alguns trechos.

Art. 2º. Parágrafo único. As instituições públicas, empresas privadas e organizações não governamentais que estejam de alguma maneira envolvidas com a questão ambiental no âmbito do Estado de Sergipe, serão convidadas pelo órgão gestor a **participarem**, semestralmente, de fóruns permanentes para compartilhar discussões, atualizações e avaliações de propostas e ações com a temática Educação Ambiental. (SERGIPE, 2010, p. 1, grifo nosso)

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

IV – o incentivo à **participação** individual e coletiva, permanente e responsável, na conservação e preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

Art. 11º. Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, tendo como diretrizes:

[...]

XI – dinamizar, apoiar e promover a Rede de Educação Ambiental de Sergipe e outras redes, visando uma maior participação e democratização de informações no processo construtivo e educativo;

[...]

XIV – implementar a Educação Ambiental na política agrícola valorizando a **participação** da família do campo, estimulando a prática da agropecuária sustentável a exemplo da agroecologia, agroflorestal, agrossilvicultura, permacultura, agricultura orgânica, dentre outros. (SERGIPE, 2010, p. 9-11, grifo nosso)

As cooptações desse tipo de sentido atribuído à participação podem ocorrer quando o objetivo é a reunião de todos em prol de algo, em favor de alguma causa posta como um interesse comum, que a todos uniformiza, como uma incubadora de consensos absolutos que silencia conflitos. No entanto, esse senso de coletividade acaba por homogeneizar os sujeitos sociais, igualando-os, subtraindo suas desigualdades, sob uma lógica neoliberal de participação individualizada e amorfa.

Participar, nesse caso, é o mesmo que consentir, conviver, reforçar, retroalimentar e legitimar a lógica de acumulação do capital, em um sentido de “domesticação da participação popular, mediante políticas restritivas de tal participação, por sua vez baseadas numa concepção individualista da sociedade civil dominada pelas organizações empresariais” (SANTOS, 2005, p. 12). Ademais, mostra-se uma participação deslocada de um sentido contra-hegemônico, pois reafirma o regime de relações de poder, de exclusão, e silencia ações participativas políticas e cidadãs.

Em vista disso, para Backer (1991), existe uma multiplicidade de formas coletivas de participação da sociedade, dentre as quais o direito de ser consultada, antes de uma decisão do poder público; o direito de negociar, mediar e participar da decisão propriamente dita, transcendendo, assim, a perspectiva puramente individualista de participação como contribuição em pequenas questões cotidianas, como participar reduzindo o consumo conspícuo, eliminando o desperdício, reciclando o lixo, mantendo o veículo bem regulado e consumindo verde, entre outras coisas.

Ainda nessa direção, existe uma participação individualista, uma “participação solidária” (DAGNINO, 2004, p. 102), que delega responsabilidade social aos indivíduos e às empresas. Para tanto, o Estado negligencia seu papel social, econômico e cultural e transfere suas responsabilidades para a sociedade e, principalmente, para o setor privado. Nesse momento, consagra-se o Estado Mínimo, segundo Cunha (2009), e o comunitarismo, como solução para as desigualdades sociais: “O princípio básico aqui parece ser a adoção de uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social” (DAGNINO, 2004, p. 102).

Essa concepção participativa está atrelada ao sentido hegemônico de democracia, que se sustenta na propalada contradição entre mobilização e institucionalização, na ética individualista e moralista de responsabilização e culpabilização, na valorização da apatia política, na concentração do debate democrático no período meramente eleitoral, na abordagem do pluralismo simplesmente como diferenciação partidária ou na disputa de projetos em uma eleição e, por fim, na restrição do entendimento de participação política (SANTOS, 2005; AVRITZER, 2002).

Diante do exposto, Oliveira (2012, p. 86) classifica participação em dois sentidos:

Que são *processos* participativos e outras que, diferentemente, são momentos participativos. Isto é, os processos participativos constroem-se cotidianamente e são resultado da interação entre seus protagonistas. Opostamente os momentos participativos resultam de um espaço temporal determinado e concedido que poderá servir, apenas, para consultar e recolher opiniões ou sugestões de propostas. (OLIVEIRA, 2012, p. 86)

A PEEA, ao citar como princípio básico da EA “o enfoque humanista, holístico, **democrático e participativo**” (SERGIPE, 2010, p. 3, grifo nosso), revela a preocupação por uma participação como atuação democrática, principalmente no que diz respeito à EA na construção de conhecimentos que contribuam na busca por uma sociedade mais sustentável.

Em outro momento, na mesma política, a democracia é apontada como proposta de socialização de informações.

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

II – a garantia de **democratização** das informações ambientais [...]. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

Art. 11º. Entende-se por Educação Ambiental Não-Formal, as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e a sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente, tendo como diretrizes:

[...]

XI – dinamizar, apoiar e promover a Rede de Educação Ambiental de Sergipe e outras redes, visando a uma maior participação e **democratização** de informações no processo construtivo e educativo [...]. (SERGIPE, 2010, p. 9-10, grifo nosso)

Nesse sentido, Machado (1991) sublinha que o acesso à informação deve ser entendido como um importante componente integrante da democracia ambiental a fim de dotar a sociedade em geral e as camadas populares em particular de instrumentos para o exercício da cidadania. Senão, cai-se em uma democracia fictícia. Assim, Pastuk (1993) entende que cabe à EA, de fato, contribuir para a participação pública, oferecendo informações à população afetada pelos riscos ambientais e dela colhendo-as, no sentido de poder entender e avaliar como e o quanto é afetada.

Há, ainda na PEEA, a perspectiva de democracia como cooperação, em busca de uma sociedade sustentável e justa.

Art. 7º. São objetivos básicos da Educação Ambiental:

[...]

V- o estímulo à cooperação entre municípios, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, **democracia**, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade [...]. (SERGIPE, 2010, p. 4, grifo nosso)

A democracia com sentido de cooperação, dicotomizada da competição por interesses particulares, pode deslocar o problema para a amenização dos conflitos, eliminando sua problematização e desconsiderando a disputa por espaços de poder que podem ser delineados entre grupos organizados da sociedade. Embora diversos estudos empíricos sobre tais esferas de participação apontem para os conflitos desenvolvidos no interior do processo de interação – seja entre população e governo, seja entre diferentes segmentos sociais –, o

discurso que se apresenta é o da cooperação romantizada como caminho para o aperfeiçoamento da democracia, não obstante o dissenso seja um dos pilares da sociedade democrática (GRAMSCI, 2004).

Todavia, esse processo de institucionalização da EA, em especial da participação como caminho democrático, tem ocorrido, muitas vezes, de forma “meandrosa” (CUNHA, 2007). A participação se apresenta na maioria das políticas públicas como mais uma forma de consenso. Assim, como afirma Montão (p. 45, 2008), no sentido defendido nas políticas públicas, “não há, neste conceito, lutas de classes, não há sequer lutas sociais, não há contradições econômicas, sequer há contradições políticas; há consensos”. Tal fato se revela principalmente quando as lutas são anunciadas como participação coletiva nas políticas.

Ademais, é preciso avançar e potencializar políticas, campos e espaços de discussões, tendo em vista que, apesar dos debates nacionais e da implementação de políticas públicas, a EA, sobretudo em sua dimensão participativa, ainda não está presente, em seu sentido pleno de ato político e de exercício da cidadania, no processo educativo e democrático. Quando está, encontra-se fragilizada, pois é realizada de forma transitória, romântica e conservadora, conforme denunciado nas pesquisas do campo citadas anteriormente (OLIVEIRA, 2012).

É indubitável a importância da discussão sobre participação e democracia na implementação da EA Crítica no atual contexto de crise socioambiental. Entretanto, esse tipo de discussão precisa envolver os(as) professores(as)/educadores(as), para que possam constantemente refletir sobre sua práxis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto oficial e no percurso de construção da política sergipana de EA, foi possível identificar as concepções de participação, cidadania, democracia e currículo, verificando as demandas atuais para a EA nas unidades escolares sergipanas, advindas da SEED e dos(as) professores(as) envolvidos(as) diretamente com essas ações nas escolas. O objetivo maior dessa análise foi refletir sobre as dificuldades, os desafios e as possibilidades para a implementação da Lei n.º 6.882/10 na educação formal em Sergipe e para o apontamento das diretrizes futuras e necessárias afinadas à EA Crítica, as quais ainda precisam ser alcançadas.

Há muito a avançar na prática pedagógica de EA em Sergipe. Por meio de políticas públicas, planos, programas e projetos de governo para uma educação verdadeiramente política, participativa e emancipatória, de enfrentamento da crise socioambiental, é possível que a EA Crítica integre oficial e metodologicamente o processo educativo. Ademais, iniciativas individuais e pontuais de mudança são

desestabilizadas, caso não incorporem em seu escopo o ambiente mais amplo; e enfraquecidas em seus ideais, caso seus esforços não ressoem nas tantas outras forças que compõem o molde daquilo que se deseja transformado.

No caso sergipano, para que isso aconteça, a PEEA precisa ser efetivamente implementada, o que requer sua regulamentação oficial mediante publicação de decreto de lei, de forma que, em conjunto, envolvendo os municípios, possa cumprir o dever fundamental de difundir a EA na educação formal. Posteriormente, em um movimento participativo de embate contra-hegemônico, a sociedade e os(as) gestores(as) políticos poderão concretizar o marco regulatório estadual da Lei n.º 6.882/10 com a criação de um Programa e de um Plano Estadual de Educação Ambiental e de um programa especificamente para a formação em EA que envolva docentes e, sobretudo, gestores(as) com cargos administrativos na SEED e/ou nas escolas, instrumentalizando-os(as) para atuar na sociedade como futuros intelectuais orgânicos. Claro que deve haver cuidado para evitar amontoamentos de cursos de formação sem reflexão e repercussão na prática pedagógica.

Na busca por entender e mapear, com fidedignidade – reconhecido o risco desse tipo de processo –, as concepções e os sentidos revelados por meio dos instrumentos de produção de dados utilizados durante a investigação, tornou-se possível elencar e delimitar conceitualmente as categorias *a priori* de participação, cidadania e democracia. No momento de reconhecer as categorias durante a triangulação dos dados, aquelas que prevaleceram foram as concepções reducionistas e hegemônicas. Repensar a EA é repensar a educação, ou seja, trata-se de transformar os padrões conservadores, individualizantes e antropocêntricos da lógica mercadológica vigente. É indubitável a importância da discussão sobre políticas públicas ambientais e sobre seu potencial na implementação da EA Crítica no atual contexto de crise socioambiental. Nessa direção, esse tipo de discussão precisa envolver os(as) professores(as)/educadores(as) e os(as) gestores(as) políticos(as), para que possam refletir constantemente sobre sua práxis e buscar ações transformadoras e revolucionárias.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AVRITZER, L. Globalização e espaços públicos: a não regulação como estratégia de hegemonia global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, CES, n. 63, p. 107-121, 2002.

BACKER, J. I. L. The right to participation in environmental matters. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE DIREITO AMBIENTAL, 1, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade, 1991. p. 267-280.

BRANDÃO, C. R. Soletrar a letra P: povo, popular, partido e política. In: FÁVERO, G.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 105-145.

BRASIL. Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1981.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)**. 3. ed. Brasília: Edições MMA, 2005.

CERQUIER-MANZINI, M. L. **O que é cidadania**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DAGNINO, E. Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: MATO, D. (Org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES; Universidad Central de Venezuela, 2004. p. 95-110.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1-2.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? São Paulo: Papirus. 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

HELD, D. **Modelos de democracia**. Belo Horizonte: Paidéia, 1994.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria crítica. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadores ambientais e coletivos jovens. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 225-232

_____. Teoria social e a questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: _____.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 12-51.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: _____.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 73-103.

MACHADO, P. A. L. Direito à informação ambiental e sociedade civil. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE DIREITO AMBIENTAL, 1, 1991, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade, 1991. p. 281-285.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEDINA, N. M. Breve histórico da educação ambiental. In: PÁDUA, S. M.; TA- BANEZ, M. F. (Orgs.). **Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Brasília, DF: IPE, 1997. p. 257-269.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial; Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. et al (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MONTAÑO, C. Política social e participação societária. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 38, v. 14 (1), p. 37-46, jan./jun. 2008.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

_____.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, A. L. **A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2012.

PASTUK, M. **Estado de participação pública em questões ambientais urbanas**. 1993. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

REIGOTA, M. A. S. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F.; REIGOTA, M. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 229-258.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SANTOS, B. S. A crítica da governação neoliberal: o Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 72, p. 7-44, 2005.

SERGIPE. Lei n.º 6.882, de 8 de abril de 2010. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. **Diário Oficial de Sergipe**, Aracaju, SE, 2010.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; MEC; UNESCO, 2006.

ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO é Doutora em Educação (PPGED-UFS), mestre em Educação (PPGEduc-UFRRJ-2012), graduação em Ciências Biológicas (Licenciatura Plena) (UFS- 2009). Desempenha pesquisas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE-UFS), ao Projeto Sala Verde na UFS, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS-UFRRJ) e ao Grupo de Estudos em Educação Científica (GEPEC-UFS), atuando nas áreas de Educação Ambiental, Formação de Professores, Metodologias Participativas, Metodologias para o Ensino de Ciências e Biologia. É professora do ensino superior efetiva do Departamento de Biologia da UFS, nas disciplinas de Metodologias para o Ensino de Ciências e Biologia e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) - UFS.

E-mail: aline_limadeoliveira@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7936-2167>

MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Sergipe (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1996), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004) e pós-doutora pela Universidade do Porto, com bolsa da CAPES. Professora Titular da Universidade Federal de Sergipe, desenvolvendo suas atividades acadêmicas de graduação no curso de Pedagogia, no Curso Licenciatura em Ciências Biológicas, orientando monografia; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação como professora da disciplina Pesquisa em Educação e orientadora do mestrado e doutorado. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação Ambiental do estado de Sergipe

- GEPEASE e pesquisadora da Sala Verde na UFS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, ensino de Ciências e Biologia, metodologia e formação de professores. Professora Titular aposentada, com vínculo de professora voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

E-mail: inezaraujo58@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0115-0049>

Recebido em junho de 2019

Aprovado em setembro de 2019

Sistema econômico, direitos sociais e escolas desiguais: reflexões sobre a reforma do ensino médio

*Economic system, social rights, and heterogeneous schools:
reflections on reform of high school*

*Sistema económico, derechos sociales y escuelas desiguales: reflexiones
sobre la reforma de la enseñanza secundaria*

ANA LARA CASAGRANDE
KATIA MOROSOV ALONSO

Resumo: Neste artigo, cujo procedimento metodológico é a pesquisa bibliográfica, objetiva-se pensar a atual reforma do Ensino Médio, em um contexto capitalista. Faz-se uma recuperação histórica, a fim de mostrar que a educação transcorreu dualmente. Considera-se que a reconfiguração da etapa final da educação básica não rompe com a lógica do privilégio (currículos direcionados para a continuidade nos estudos no setor privado). Nota-se que a escola pública continua na contradição de: reproduzir os ideais dominantes, favorecendo o mercado; ser o espaço da crítica, articulação e socialização política.

Palavras-chave: Educação; Política educacional; Ensino Médio; Estado; Estratificação social.

Abstract: In this article, which methodological procedure is the bibliographical research, the objective is to think about the current reform of High School in a capitalist context. A historical recovery is made to show that education has evolved dually. It's considered that the reconfiguration of the end-stage of basic education does not break with the logic of privilege (curricula aimed at continuing the studies in the private sector). It's noted that the public school continues in the contradiction of reproducing the dominant ideals, favoring the market; and be the space of criticism, articulation and political socialization.

Keywords: Education; Educational administration; High school; State; Social class.

Resumen: En este artículo, cuyo procedimiento metodológico es la investigación bibliográfica, tiene por objetivo pensar la actual reforma de la Enseñanza Secundaria, en un contexto capitalista. Se hace una recuperación histórica, a fin de mostrar que la educación transcurrió dualmente. Se considera que la reconfiguración de la etapa final de la educación básica no rompe con la lógica del privilegio (currículos direccionados a la continuidad en los estudios en el sector privado). Se nota que la escuela pública sigue en la contradicción de: reproducir los ideales dominantes, favoreciendo el mercado; ser el espacio de la crítica, articulación y socialización política.

Palabras clave: Educación; Política educativa; Enseñanza Secundaria; Estado; Estratificación social.

INTRODUÇÃO

A estrutura da educação, não apenas, mas também no Brasil, sempre esteve subordinada à desigualdade social, interessante para as elites, pois a concentração de poder se dá também pelo acesso ao conhecimento. Esse não é um embate superado para quem defende o estado de direito, isto é, aquele que deve garantir direitos sociais (sobretudo saúde e educação) a todos. Não se está referindo, no caso da educação, apenas ao acesso, há uma questão de qualidade, o termo é utilizado em contraposição à educação medíocre, aquela que tira dos “jovens talentosos a chance de adquirir as habilidades de que precisam para desenvolver e aplicar sua capacidade” (BAUMAN, 2015, p.27).

Neste texto, propõe-se um olhar crítico sobre a instituição escolar, especificamente quanto ao Ensino Médio, apontando limites e possibilidades para a proposição de mudanças na sua configuração, por meio do recurso metodológico: pesquisa bibliográfica, realizada “a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p.122).

Falar dos limites é reconhecer o contexto com o qual se lida. Anunciar que há possibilidades é entender que há esperança, não enquanto palavra bela e vazia, mas traduzida em ação crítica, comprometida com seu propósito de resistência ao estabelecido e apoiada em uma práxis, no mesmo sentido da resistência ativa defendida por Saviani (2018), que implica a necessidade de ser coletiva e propositiva.

EDUCAÇÃO E ESCOLA (BREVEMENTE) PROBLEMATIZADAS AO LONGO DOS SÉCULOS

O Mediterrâneo antigo foi núcleo constitutivo do mundo ocidental, por isso, observam-se fatores ligados à educação, que mostram a dualidade existente desde o mundo antigo.

Considerando a educação no antigo Egito, Manacorda (2004, p.38) descreve a desigualdade educacional entre a casta dos sacerdotes e a massa popular. Aos primeiros, estava reservada “uma educação de casta dos sacerdotes, que é transmitida também de pai para filho e que consiste nas “letras sagradas” (*ierà grámmata*)”, o autor esclarece que à juventude das classes dominantes cabia a tarefa da guerra e aos velhos a tarefa do culto e da cultura. Já, a massa popular era dividida entre os que exercem uma atividade ou arte, aquele que “aprende dos pais e dos parentes, desde a idade infantil, os ofícios que exercerá na sua vida”, dado que se dedica a um ofício, aprende “a ler e escrever um pouquinho” (p.39); e aqueles que “não têm arte e nem parte - como se costuma dizer -, para

os quais obviamente não há nenhuma transmissão educativa, nem de técnicas propriamente culturais” (MANACORDA, 2004, p.39). É possível observar, então, uma divisão entre instrução, formação para a arte da palavra; e trabalho, além dos excluídos de ambas.

Na Grécia, havia um processo de educação, voltado para o preparo das tarefas do poder (a política) na escola e outro, destinado ao fazer, às atividades laborais, um treinamento para o trabalho, inicialmente fora da escola, e nenhum projeto específico para as classes excluídas e oprimidas, “nenhuma escola e nenhum treinamento, mas em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas” (MANACORDA, 2004, p.41). É interessante a observação que Manacorda (2004) faz a respeito da distinção entre dominantes e dominados: “passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei’ (ibid., p.41). Nota-se a manutenção da discriminação do acesso ao saber e tipos de saberes.

A educação romana foi influenciada em grande medida pela grega, no entanto, não há a figura de um educador estrangeiro ou banido de sua pátria como na história grega, a exemplo de Fênix ou Pátroclo de Homero; a figura educadora central é a do pai, isto é, é forte a característica de uma educação que se dá essencialmente no seio da família. Manacorda (2004) faz uma observação importante quanto a essa característica exaltada pelos escritores romanos, de cujo relato se reconstrói a história da educação romana: “os testemunhos históricos referem-se sempre às classes dominantes, ignorando quase totalmente as classes produtoras e subalternas” (MANACORDA, 2004, p.74).

Cambi (1999, p.51), ao traçar a História da educação, destaca a polaridade educacional em duas das sociedades descritas: “A educação no mundo antigo, pré-grego e greco-romano é também uma educação por classes: diferenciadas por papéis e funções sociais, por grupos sociais e a tradição de que se nutre”. A Idade Média pode ser descrita como um período de grande influência da igreja na educação. Considerando o sistema dual educacional ao longo das sociedades, Manacorda (2004, p.357) relata o acirramento dessa cisão:

Às antigas divisões horizontais classistas entre quem se educa para ‘o dizer e o fazer as coisas da cidade’, acrescenta-se a divisão vertical entre os *legales domini* e os *barbari reges*, isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes inicialmente aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros. Nisto a cultura (*doctrina*) adquire nova autonomia e prestígio, sem, todavia, democratizar-se: desce do alto sob o povo cristão.

Estado e igreja se imbricam no âmbito educacional, sobretudo fica visível tal relação nos altos graus do saber, nas universidades e nas escolas secundárias, hoje, o que chamamos de escolas de Ensino Médio. É possível observar a atuação forte dessas instituições nas escolas católicas até hoje, pois boa parte delas são colégios tradicionais.

No extremo Oriente, também é possível notar, talvez até mais marcadamente, uma educação dessemelhante, devido ao papel forte que as religiões desempenham para a conformação social (CAMBI, 1999). Na China, a religião confuciana favoreceu a separação entre governantes e governados, dando aos funcionários do estado, os chamados mandarins, escolas especializadas e intelectualizadas. Assim, a estrutura social permanece tradicional, como a educação: “dividida em classes, opondo cultura e trabalho, organizada em escolas fechadas e separadas para a classe dirigente (para as quais se compilam livros e se estudam técnicas de aprendizagem)” (ibid., p.63). O mesmo acontece na Índia “dominada pelas castas incomunicantes e imutáveis e pela religião védica, ligada à Brama e aos rituais secretos dos brâmanes” (ibid., p.63). Imobilismo e tradicionalismo também são observados no Japão: “organizada em rígidas classes sociais e por profissões, ligada a uma religião naturalista que valoriza a submissão à natureza e à ordem social” (ibid., p.63).

Ao utilizar-se do conceito de poder simbólico, Bourdieu (2001) esclarece que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que estão sujeitos a ele. Os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante (conhecer o mundo), na medida em que são também estruturados e tal estruturação decorre da função que os sistemas simbólicos possuem de integração social para um determinado consenso. Assim, o que ocorre é uma relação de luta, principalmente, simbólica, em que as diferentes classes estão envolvidas para imporem a definição do mundo social, conforme seus interesses (BOURDIEU, 2001).

Xavier (1994), mencionando especificamente a atuação dos religiosos católicos no campo educacional, afirma que havia projetos educativos diferenciados para as colônias, principalmente nas Américas espanhola e portuguesa, e para a Europa. No continente europeu, a Companhia de Jesus foi fundada para combater a Reforma Protestante, assim a sua atuação priorizou a educação das classes não populares, com a finalidade de combater o avanço do ideário protestante e do livre pensamento. As grandes massas populares deveriam ser conservadas na ignorância para perpetuar as posições sociais existentes. Enquanto no mundo colonial, a mesma Companhia atuava de formas distintas: para as classes dirigentes estava reservada a instrução para se formar a denominada elite intelectual e perpetuar a sua dominação sobre o povo colonizado; para as populações indígenas, catequese. Vale lembrar que, nos primeiros cinquenta anos da colonização brasileira, não

havia escolas no Brasil, os jesuítas a inauguram com a missão de manter o trabalho braçal como “tarefa que Deus havia reservado a uma parcela da população que, expiando assim os seus pecados, teria o reino dos céus garantido” (XAVIER, 1994, p.47).

De modo geral, pode-se afirmar que a educação antitécnica sempre esteve reservada para as elites, para que realizassem o trabalho intelectual, ligado à vida política: “Todo o mundo antigo até a revolução cultural do cristianismo, permanecerá ancorado a esse dualismo radical de modelos formativos, que refletem e se inserem naquele dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual” (CAMBI, 1999, p.51-52).

Com o decorrer do tempo, a burguesia vai mudando a configuração político-econômica, sem que se alterasse o cenário de uma educação direcionada aos burgueses e outra, às classes desfavorecidas. A escola também se adapta, ao mesmo tempo em que há lutas “pela estatização, democratização e laicização da instrução [...] verifica-se ‘a aliança do saber com a indústria’” (MANACORDA, 2004, p.359).

O que se observa por meio dessa contextualização histórica vai ao encontro da constatação já realizada por Saviani (2016, p.41), de que “desvela-se a impossibilidade da sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização efetiva da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber”.

Soma-se à educação dividida em classes, um elemento de gênero importante para a história da educação brasileira. Saviani et al (2014), tratando da figura feminina na educação, lembra que em meados de 1920 as mulheres precisavam de autorização de um homem (o pai ou marido) para estudar. Por volta de 1942, as classes eram separadas nas escolas. Para os homens estava reservada uma educação voltada para a introdução ao mundo político e às mulheres, o desenvolvimento do papel materno. É com esse enviesamento da maternidade que as mulheres podem inserir-se no magistério, diante da expansão das escolas públicas, já na década de 1960.

No final do século XX, os movimentos feministas desenvolvem um importante papel no questionamento da subordinação feminina e as mulheres expandem a sua atuação para os mais diversos cargos dentro das escolas. Não que isso signifique, ainda, igualdade com os homens, em termos de cargos em que atuam predominantemente e valores salariais (SAVIANI et al, 2014). Um exemplo de tímida ocupação dos espaços educacionais, fora do âmbito do magistério (ligado ao cuidado/ instinto materno), é o estudo “Acesso da Mulher ao Ensino

Superior Brasileiro” (BARROSO e MELLO, 1975), cujos resultados mostraram que, em 1971, a porcentagem de mulheres matriculadas em cursos de Engenharia era de 3%.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A NOÇÃO MERCADOLÓGICA

Quando o Brasil se torna independente de Portugal, o fato se dá por um cumprimento formal, dado que a realidade social, política e econômica brasileira não apresentou profundas modificações para a população. Segundo Xavier (1994, p.62), a independência “se constituiu, de fato, num arranjo político que favorecia os interesses da camada senhorial brasileira, grande empresária da emancipação política, assim como os interesses do novo capitalismo europeu”.

O novo capitalismo era uma realidade impossível de ser negada e a educação tem posição central no projeto de reestruturação do capital nas políticas internacionais. No Brasil, o alinhamento com tais orientações políticas dá-se com maior ênfase a partir dos anos de 1990, aparecendo materializada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), cujo ministro era Luiz Carlos Bresser-Pereira.

O PDRAE propunha a reforma do Estado brasileiro, que correspondia a limitar as funções do Estado como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador (PEREIRA, 2006); na prática, para Peroni (2003), acabou por promover um afastamento do Estado das responsabilidades relativas às questões sociais.

O Estado, na concepção do PDRAE, tendeu a assumir funções diretas de execução, ineficientes, que deixaram claro que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado (BRASIL, 1995). Nesse sentido, o mercado é a referência de qualidade e se constrói um “fetichismo da mercadoria” (SAVIANI, 2016, p.41).

A escola de Período Integral (EPI), instituída em algumas escolas do estado de São Paulo, traz uma lógica empresarial para a educação pública, à medida que insere a contratação por designação, segundo a qual os professores que atuam na escola podem ser reencaminhados (dispensados do projeto) para outra escola, se forem efetivos da rede¹ (CASAGRANDE e ADAM, 2017).

1 Os professores efetivos voltam para a escola na qual possuem sede. Lembrando que ninguém tem sede na Escola de Período Integral. Se pertencerem à categoria sem estabilidade (categoria O), os professores voltam a pleitear aulas disponíveis para atribuição na rede. A dispensa implica em perda do adicional salarial e da dedicação exclusiva, próprios da EPI.

A reinauguração do ensino técnico integrado ao Ensino Médio e sua flexibilização curricular, obrigatória para a rede pública de ensino, no que o Ministério da Educação chama de “Novo Ensino Médio” é um indício da política educacional, explicitando a educação destinada ao jovem pobre. Com a flexibilização da grade curricular, o novo modelo traz a proposta de uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Uma teoria pedagógica com proposta similar é a pedagogia tecnicista, que não é nova e, como Saviani (2012, p.13) já enunciou há décadas, nessa perspectiva, a educação contribuiria

[...] para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto, capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. Nesse contexto teórico, equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema. Como este comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações, [...] cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social.

O mercado descobriu a educação como uma possibilidade altamente lucrativa, quando passou a expandir e diversificar suas áreas de interesse: gestão escolar, material pedagógico, currículo, avaliação, vagas, dentre outros.

Constatando-se que, em certa medida, a política educacional tem legitimado a noção de educação como mercadoria, cujo cliente estabelece relação individual direta com a concorrência, cabe a reflexão sobre o campo jurídico, trazida por Bourdieu (2001), no qual a política se torna espaço de concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito, ou seja, de interpretar textos que consagram a visão legítima do mundo social. Assim, a disputa pelos meios jurídicos favorece um trabalho contínuo de racionalização, de modo a parecer que impõem as normas jurídicas, totalmente independentes, das relações de força que ele sanciona e consagra.

Dessa forma, estende-se o espaço judicial ao qual o autor se refere para o espaço da política pública, que implica a imposição de uma fronteira entre os que estão preparados para entrar no jogo, conhecem as regras e possibilidades de atuação e os que, quando nele se acham lançados, permanecem, de fato, excluídos por não poderem operar uma conversão de um espaço mental (linguístico, em particular, mas relativo a outros âmbitos também).

A constituição de um saber científico leva à desqualificação do sentido de equidade dos não especialistas (BOURDIEU, 2001). Por isso, acredita-se ser uma ação de resistência (necessária), por parte da escola, cuidar da socialização política, com os termos, com o funcionamento, operacionalização... para que as massas estejam aptas a participar dos espaços legitimados de tomada de decisão.

MUNDIALIZAÇÃO, MERCANTILIZAÇÃO E ALTERAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A tendência mundial de menor intervenção estatal envolve a privatização de bens e serviços que cabiam ao Estado e eram considerados como, apenas, públicos. Concorde-se com Montañó (2008) que a proposta de privatizar bens públicos ratifica uma estratégia de reestruturação do capital. Montañó (2008, p.216) afirma que, “na verdade, o fundamento da crise fiscal do Estado tem mais a ver com o uso político e econômico que as autoridades, representantes de classe, têm historicamente feito em favor do capital” (grifos do autor), dessa maneira, o estabelecimento de um setor privado com interesse público também operaria nesse sentido para o autor.

Visto que para a teoria Neoliberal, não é o sistema do capital e sua possibilidade de aumento do lucro que está em crise, mas o Estado, a privatização é uma estratégia de “retirada do Estado das políticas sociais universais” (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009, p. 764). Seguindo as proposições de Peroni (2003), vemos que os teóricos neoliberais não são os únicos adeptos da concepção de que se trata de uma crise do Estado, os propositores da Terceira Via também partem da premissa de que a crise se manifesta no Estado e não no sistema do capital. Os métodos propostos pela Terceira Via para a solução da crise são diferentes, mas também há orientações de estabelecimento de parcerias entre o público e o privado. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p.764/765) afirmam que ao propor a parceria público-privada, chamados também de convênios, a Terceira Via “reduz o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado”.

O neoliberalismo e a terceira via são correntes teóricas distintas, mas ambas “engendraram novas reconfigurações entre público e privado, tecendo outras relações no campo das políticas sociais, de forma geral, e da política educacional, particularmente” (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009, p. 774).

Para os teóricos, adeptos do neoliberalismo, o qual Peroni (2003) define como ideologia própria da nova fase do capitalismo, o que se deu não foi uma crise do capital como postulam outras teorias; a crise era do estado de bem-estar social e, como coloca Anderson (1995), esses teóricos acreditavam, ainda, que as raízes da crise econômica de 1973 se encontravam no poder exercido pelos sindicatos e operários, cujas pressões reivindicativas de direitos trabalhistas aumentavam os gastos sociais.

Em perspectiva contrária aos teóricos neoliberais, Harvey (2004, p.77) acredita que são próprias da acumulação do capital as “contradições internas, tendentes a gerar crises”. Seu argumento se relaciona a uma tendência do capitalismo, a que chama de crônica, em “produzir crises de sobreacumulação [...] tipicamente registradas como excedentes de capital (em termos de mercadoria, moeda e capacidade produtiva) e excedentes de força de trabalho” e deriva “teoricamente de uma reformulação da teoria da tendência da queda da taxa de lucro, de Marx” (HARVEY, 2004, p.78).

Assim, Harvey (1992, p.124) diz que, diante de um grande momento de estagnação do lucro do capital dado pelo colapso econômico do período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o estado capitalista assumiu novas obrigações, procurando “chegar a arranjos políticos, institucionais e sociais que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução”.

Em resposta à falta de oportunidade de lucro do capital, sempre ameaçadora para esse sistema (HARVEY, 2004), surgiu uma nova conjuntura que, em síntese, “se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (FRIGOTTO, 1995, p.79).

Também nos anos 1990, no Brasil, o Banco Mundial assume papel decisivo nas políticas educacionais implementadas – desenvolve um documento para o Brasil, especificamente, como faz para cada país que tome seus empréstimos (PERONI, 2003) – com posição explícita, afirma Miranda (1996 apud PERONI, 2003, p.97), “da vinculação entre educação e produtividade, uma visão claramente economicista, sem preocupação de vinculação desses objetivos ao desenvolvimento da cidadania”.

As orientações vêm no sentido de aproximar a ideia de escola a das empresas, o que Ball (1995, p. 199-200) critica, dizendo que existe uma tendência, principalmente por parte dos políticos, a falar nos mercados “apenas em termos de efeitos e resultados positivos: eles imaginam uma utopia de mercado, na qual todas as escolas se tornarão melhores e a mágica da competição assegura que todo

consumidor seja feliz”. Devido à aproximação da lógica das escolas com a das empresas, segundo Saviani (2005), a educação passa a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital).

Desse modo, nota-se a incorporação da “noção da alternativa de mercado na educação” (BALL, 1995, p.196), na qual a educação é vista como mais um espaço propício para o lucro do capital.

ESCOLA PÚBLICA, REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A NOVA CONJUNTURA PARA EDUCAÇÃO DO JOVEM NO BRASIL

Diante dos problemas apresentados, inclusive desde o Mundo Antigo, há uma tendência de que o pessimismo tome conta e não enxerguemos a escola como um espaço a partir do qual seja possível emergir algo mais do que a reprodução do favorecimento dos já privilegiados ou de retradução das desigualdades. No entanto, a provocação para o ânimo vem do questionamento: se não a escola, por qual outra instituição passará a transformação em termos sociais?

Consegue-se dimensionar as possibilidades da escola, quando há um projeto chamado “Escola sem partido”, que quer calar a voz da crítica, da dissonância, que está presente na instituição escolar (ou em algumas delas). A escola é o lugar da crítica, entendendo lugar na acepção de Cunha (2010, p. 53-54):

O *lugar* se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz que “é o lugar de” extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. Minha gaveta pessoal de pertences é um espaço, mas quando coloco minhas coisas dentro dela e reconheço a propriedade dessa organização, defino um *lugar*. (grifo da autora)

Quando um professor de História questiona o relato histórico difundido de que o Brasil foi “descoberto” em 1.500, retomando a reflexão de que havia um povo no país antes da chegada dos portugueses, corresponderia a partidarismo? Ou o seria quando o profissional retoma a História de um país com base no livro didático escrito na perspectiva europeia? A ironia é necessária, pois fica claro que o projeto é uma afronta à liberdade de aprender e ensinar, preconizadas pela própria legislação brasileira (Constituição Federal de 1988 e LDB) e coloca em cheque a competência profissional do docente e crítica do aluno. Mas, falar em regular a ação pedagógica dentro da escola faz pensar inevitavelmente em suas

coisas: há potencial de engajamento e atuação nessa juventude que está na escola; com o conhecimento e poder de alcance que têm, os professores são potenciais articuladores de movimentos em prol de uma mudança.

Não seria possível descrever especificamente que tipo de mudança temem os propositores de uma suposta escola, supostamente neutra, mas apenas a que se pretende nos limites deste texto: que os privilégios não existam no escopo da igualdade de direitos, que a ideologia dominante (cuja função é ocultar as diferenças sociais e políticas, fazendo-as parecerem naturais [CHAUI, 2000]) não seja mais o texto da lei e o lucro, a regra maior a qual estão submetidos todos, inclusive a *maioria* que dele não goza. Diz-se maioria, considerando que “a riqueza combinada das cem pessoas mais ricas do mundo é quase duas vezes maior que aquela dos 2,5 bilhões de mais pobres” (BAUMAN, 2015, p.16). Que se alterem os rumos da “democratização tardia, criada e cevada para servir à elite”, como Mendonça (2001, p.84) denuncia.

Um caminho profícuo seria o estímulo à colaboração nas ações dentro do espaço escolar. Há uma forte ideologia para que os professores e escolas compitam entre si em um jogo irracional, em que se leva a questionar: o que um(a) professor(a)/escola ganha quando o outro(a) perde?

Profissionalizar os trabalhadores em educação parece necessário, para isso, seria importante repensar o espaço da universidade, o lugar de formação inicial de professores, mas cujo prestígio está na pesquisa, fazendo com que essa formação tão importante fique em segundo plano.

O fortalecimento da gestão democrática nas escolas públicas é uma forma de trazer identificação com o projeto da instituição e chamar a Comunidade Escolar a interessar-se pelo processo ensino-aprendizagem para o coletivo. A escola pública não é do(a) diretor(a) ou de qualquer outra pessoa, especificamente. Um dos elementos responsáveis por tal crença é a característica patrimonial do Estado brasileiro, não puramente burocrático, mas que se configurou em um híbrido de burocracia patrimonial (MENDONÇA, 2001). Segundo Mendonça (2001, p.97):

É essa maneira autocrática e autoritária de funcionamento do Estado, característica do governo estamental, que permite que as políticas públicas, de que a gestão democrática do ensino público é apenas um exemplo, sejam constantemente alteradas, ao sabor das conveniências políticas. O governante dita à sociedade a sua vontade pessoal como se estatal fosse, numa versão adaptada e moderna do coronelismo, elemento que participa da estrutura patrimonial e que transforma o governante no dono do governo.

Apenas por meio da participação é possível frear o processo de retrocesso do coronelismo. O processo de democratização brasileiro foi tardio e, hoje, está ameaçado.

Ao analisar a atual conjuntura do país, Saviani (2018, p.3) afirma que a crise política brasileira foi agravada com a deposição da presidenta eleita, o que ele considera “quebra da institucionalidade democrática”. Assim, o autor fala na necessidade de restabelecê-la.

Aprovar uma importante alteração para a educação da juventude do país, via Medida Provisória, é um dos elementos que nos fazem questionar o lugar da política educacional no sistema democrático atual. Ao pensar na educação desses jovens, estamos nos referindo especificamente ao Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio foi editada por Michel Temer (que assumiu a presidência da República após um controverso processo de *impeachment* de Dilma Rousseff) por meio de Emenda Constitucional, como dito, cuja origem está na Medida Provisória nº 746, de 2016. A Medida Provisória é um recurso permitido pela Constituição Federal, caracterizado como um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. No caso do Ensino Médio, causa estranheza o fato de não dar-se “conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Constituição e pela LDB, são os responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino” (SAVIANI, 2018, p.7).

Desse modo, a 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. Essa lei, que pretende trazer o “Novo Ensino Médio” (BRASIL/MEC, 2017), estabelece que a carga horária mínima anual seja de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (nova redação dada ao art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB] – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Tal ampliação será feita de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017, art. 1º, § 1º).

Com tal ampliação da jornada, nota-se que uma das principais alterações diz respeito à instituição do tempo integral no Ensino Médio. Ao estudar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Demo afirma que o Senador Darcy Ribeiro, proponente dessa lei no senado, “era o maior defensor nacional da escola de tempo integral” (DEMO, 2013, p.14). Apesar disso, o autor considera que na LDB, “a formulação é branda”, mas mostra “o caminho futuro para a escola de tempo integral como algo que a sociedade irá naturalmente exigir” (ibid., p.13).

No art. 34 da LDB, ao falar da jornada escolar, estabelece-se a ampliação progressiva do período de permanência na escola (BRASIL, 1996), ainda bastante voltado para o Ensino Fundamental na proposição da década de 1990, como se percebe no último capítulo (Das Disposições Transitórias), no qual se fala em conjugar “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, art. 87, §5º).

No entanto, aquele caminho rumo à escola de tempo integral efetivamente foi percorrido, de maneira que, em boa parte das políticas públicas de educação, ela é proposta, inclusive com experiências práticas anteriores à Reforma que aqui se discute, a qual abrange todo o país. O Ensino Médio de tempo integral já se fazia presente em alguns estados, como Pernambuco, São Paulo e Mato Grosso.

Com relação aos conteúdos a serem ministrados, a atual proposta de expansão do ensino em tempo integral no Ensino Médio, afirma, em acréscimo ao artigo 35 da LDB (BRASIL, 1996): 35-A, que os conteúdos mínimos necessários para essa etapa serão definidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, art. 3º).

O currículo do Ensino Médio será composto, além da BNCC, por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino – essa diretriz dá nova redação ao art. 36 da LDB – (BRASIL, 2017, art. 4º). Os itinerários formativos dizem respeito à formação com ênfase técnica e profissional. No mesmo artigo (§ 11), ainda, prevê-se a possibilidade, para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento; orientação aos alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional (§ 12).

Ao promover uma análise sobre a estrutura do Ensino Médio, Ferretti (2015) considera que este não pode ser fatiado em especializações, uma vez que faz parte da formação básica do estudante. Já desde o ano de 2013, no art. 36 (§ 5º) do Projeto de Lei nº 6840/2013, por exemplo, se determinava que a última série ou equivalente do Ensino Médio fosse organizada a partir de opções formativas. Para o autor, é uma retomada da chamada “Reforma Francisco Campos”, empreendida no início da Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação Francisco Campos que, mesmo atendendo a diversas ideias, difundidas na época na área da educação, deu continuidade “apenas à formação das elites, uma vez que não alterou o sistema fechado do secundário” (SOARES, DASSIE e ROCHA, 2004, p.8).

Cabe lembrar que a Reforma Francisco Campos foi imposta em âmbito nacional, na legislação, pelo fato de o país, naquele momento, viver em regime de exceção, logo após o desfecho do golpe de estado, chefiado por Getúlio Vargas.

No tocante aos professores que atuarão no Ensino Médio renovado de 2017, o art. 6º da Lei nº 13.415/2017 estabelece que profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, possam ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. Além de profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Com relação aos recursos financeiros, no art. 14 (BRASIL, 2017) são estabelecidas como obrigatórias as transferências anuais de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, via valor único por aluno, às escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral, cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica que iniciaram a oferta de atendimento em tempo integral, a partir da vigência dessa Lei, com prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e que tenham projeto político-pedagógico, obediente ao disposto no art. 36 da LDB.

A transferência dos recursos financeiros será realizada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta corrente específica (BRASIL, 2017, art. 15).

Além da preocupação com o direcionamento dos jovens pobres para a escolha de itinerários formativos que limitem a sua continuidade nos estudos, o que não ocorre com o jovem abastado, para o qual a universidade é um caminho óbvio, alertamos para o estabelecimento de ampliação da jornada e oferecimento de cursos técnicos, atrelados à Educação Básica, que significa obviamente ampliação dos custos para seu provimento, em um contexto de promulgação da Emenda Constitucional 95, que limita por 20 (vinte) anos os gastos públicos, com origem na Proposta de Emenda Constitucional nº 55 de 2016, que institui o novo regime fiscal.

Outro ponto de necessária reflexão diz respeito à ampliação do atendimento. A meta do PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em vigência, é a de universalizar, ainda no ano de 2016, o atendimento escolar (engloba o percentual da população em idade escolar que frequenta a escola) para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do seu período de vigência, a taxa líquida de matrículas (indica o percentual da população em

determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade) no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014). Mas, com a instituição da EPI se observou uma significativa transferência dos alunos trabalhadores para escolas de período parcial. Isto é, chamamos a atenção para o caráter seletivo da escola que acolhe jovens que podem ficar o dia todo no espaço escolar, o que não corresponde à realidade de muitos estudantes pobres do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a escola seja a instituição pela qual passe a mudança pretendida para a sociedade atual, com relação às oportunidades de acesso à educação de qualidade (um direito social constitucional) e realização profissional. Apesar de não ser possível desconsiderar seus limites, considera-se, como Manacorda (2004, p.360) que “o fato educativo é um ‘politikum’ e um social, consequentemente, é também verdadeiro que toda situação política e social determina sensivelmente a educação”. Portanto, não é possível defender uma educação diferente, desarticulada das ações políticas que estejam a tal favor dentro da escola.

Nota-se que a atual Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, não rompe com a lógica da política pública que favorece o grupo privilegiado, aquele relativo à juventude que tem acesso a currículos voltados para sua continuidade nos estudos. As escolas privadas também aderirão à BNCC e aos diferentes itinerários formativos? A pergunta é provocativa para mostrar que esses jovens têm um objetivo claro de ingressar na universidade. Ao passo que fazer com que os jovens pobres se especializem precocemente seja um modo de dizer qual é o seu lugar na sociedade, qual projeto de vida é possível no âmbito da educação pública.

Esse é o problema central, verificado aqui, ao qual se somam outros, como os profissionais com notório saber: falta uma definição clara de quem são os novos atores convidados a compor a equipe escolar; financiamento: causa preocupação que os fundos estabelecidos no que tange ao financiamento realmente sustentarem um projeto que carece de investimento, em um contexto de congelamento de investimento em serviços públicos (por 20 anos); possibilidade de o público alvo estudar em tempo integral: alerta-se para a seleção indireta dos alunos. Quando a estratégia abarca todo o país, não sabemos até que ponto o ensino noturno dará conta da nova demanda, associado ao risco de aumentarem-se os índices de evasão no Ensino Médio, já tão alarmantes nessa etapa, como comprovam os dados do Censo Escolar.

Além disso, observa-se que a escola pública continua na contradição de: reproduzir os ideais dominantes, fornecendo mão-de-obra para o mercado (por meio do currículo, por exemplo); ser o espaço da crítica, articulação e resistência das massas (socialização política). É uma contradição, pois ao mesmo tempo em que enxergamos os problemas da escola, ainda acreditamos em suas possibilidades, em uma sociedade estruturada na desigualdade socioeconômica. Nesse sentido, considera-se a escola, hoje, como lócus para um olhar atento sobre o futuro do jovem pobre brasileiro e sua possibilidade em dar continuidade aos estudos, diante das atuais perspectivas políticas.

Salienta-se a necessidade de se continuarem as reflexões sobre as possibilidades de atuação dentro do espaço escolar e a reverberação das necessidades sociais em termos de políticas públicas, com a finalidade de que levem em conta: o problema estrutural da educação dual, as políticas reformistas empreendidas, o teor ideológico das políticas educacionais, a mercantilização da educação, a supervalorização dos dados estatísticos nas avaliações, a responsabilização docente, a produção científica na perspectiva eurocentrada e o direcionamento do estudante pobre para a especialização precoce e entrada no mercado de trabalho, em nome de uma educação como expressão da efetivação do direito de todos ao conhecimento, de fato.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.196-227.

BARROSO, C. L. de M.; MELLO, G. N. de. O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. In: XXVII Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Comunicação. **Anais do...** Belo Horizonte, 1975.

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_05. Acesso em: 17 jun. 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CASAGRANDE, A. L.; ADAM, J. M. **Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio.** Curitiba: CRV, 2017.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2010.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 23ª ed. Campinas, Papirus, 2013.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.77-108.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O novo imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** Trad. Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2004.

MENDONÇA, E. F. Estado Patrimonial e Gestão democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**, n.75, ano XXII, ago. 2001.

MONTAÑO, C. **O terceiro setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (org.) **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p.21-38.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, vol.30, n.108, Campinas, out. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 13-24.

SAVIANI, D. et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p.31-44.

SAVIANI, D. Crise do capitalismo, crise política no Brasil e retrocesso na educação. In: **Cadernos de Análises da Conjuntura**, n. 1, p.1-10, jan. 2018.

SEVERINO, J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, F. dos S.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. Ensino de matemática no século XX – da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2004.

XAVIER, M. E. S. P. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

ANA LARA CASAGRANDE é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, Departamento de Ensino e Organização Escolar – Instituto de Educação.

E-mail: analaracg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6912-6424>

KATIA MOROSOV ALONSO é Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso/campus Cuiabá, Departamento de Ensino e Organização Escolar – Instituto de Educação.

E-mail: katia.ufmt@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-664X>

Recebido em junho de 2019

Aprovado em junho de 2019

Trabalho e educação: raízes da ontologia da educação da pedagogia histórico-crítica

Work and education: roots of the ontology of the education of historical-critical pedagogy

Trabajo y educación: raíces de la ontología de la educación de la pedagogía histórico crítica

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS
JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES

Resumo: A pretensão deste artigo é compreender as categorias analíticas de Luckacs como elementos para uma ontologia da educação, tendo como foco entender as ideias “lukácsianas” e sua relação com os escritos de Dermeval Savian. A metodologia utilizada tem como base a pesquisa bibliográfica. Ao término deste estudo constatamos que é por meio do entendimento da concepção ontológica do ser, que poderemos restabelecer os vínculos entre conhecimento e trabalho criativo.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Ontologia. Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: The purpose of this article is to understand the analytical categories of Luckacs as elements for an ontology of education. With a focus on understanding the “Lukacsian” ideals and their relation with the writings of Dermeval Savian. The methodology used is based on bibliographic research. At the end of this study, we find that it is through the understanding of the ontological conception of being that we can reestablish the links between knowledge and creative work.

Keywords: Work. Education. Ontology. Historical-Critical Pedagogy.

Resumen: La pretensión de este artículo es comprender las categorías analíticas de Luckacs como elementos para una ontología de la educación, teniendo como foco entender las ideas “lukácsianas” y su relación con los escritos de Dermeval Savian. La metodología utilizada tiene como base la investigación bibliográfica. Al término de este estudio constatamos que es por medio del entendimiento de la concepción ontológica del ser, que podremos reestablecer los vínculos entre conocimiento y trabajo creativo.

Palabras clave: Trabajo. Educación. Ontología. Pedagogía Histórico Crítica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um levantamento teórico que buscou apresentar as contribuições filosóficas de Lukács (2013) ao campo da educação. Assim, relacionamos certos excertos de uma das obras do referido autor com os escritos de Saviani (2007) que propõe uma abordagem dialética para a educação, por meio da Pedagogia História-Crítica (PHC). O intuito foi reconhecer que as categorias analíticas estudadas por Lukács (2013), são elementos para uma ontologia da educação, e fundamentos da Pedagogia histórico crítica, vertente bastante discutida no contexto da educação brasileira. Nossa pesquisa teórica apreciou a obra *“Para uma ontologia do Ser Social”*, volume II, de Lukács, com o objetivo de identificar passagens que fizessem menção ao papel da educação para a constituição do ser social. Além do mais, buscamos perceber como as ideais “lukácsianas” dialogam com os escritos de Saviani (2007).

György Lukács, nascido em Budapeste, em 13 de abril de 1885, iniciou na década de 1920 a sua militância política e também sua vida acadêmica, vindo a constituir-se em um influente intelectual marxista. Foi um teórico que se preocupou em argumentar e explicar, dentre outros temas abordados anteriormente por Hegel, Marx, Engels e Lenin, sobre o conceito de Ontologia e o papel que o Trabalho exerce como mediador das relações do Homem - ser social, ou seja, a totalidade genérica manifestando-se no convívio em sociedade.

O referido filósofo do leste europeu é referenciado por Saviani e Duarte (2015) e por outros teóricos educadores brasileiros para fundamentar a problemática da ontologia da educação, ou seja, Lukács (2013), mesmo não se referindo especificamente à educação, abordou uma ampla gama de condicionantes objetivos e subjetivos que interferem na complexidade da vida em sociedade. Uma de suas maiores contribuições à filosofia, a compreensão ontológica do “ser social”, é referência essencial na análise teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, pois entende a teleologia da construção da humanidade nos indivíduos como produto das relações entre homem e natureza e principalmente entre esse e os demais indivíduos do gênero na coletividade social, nas quais tornam-se imprescindíveis discutir a relação entre trabalho e educação, pois esta, é produto construído a partir das necessidades existentes das relações sociais o que pode possibilitar a criação e/ou reprodução do “ser social”.

TRABALHO: ESSÊNCIA DO SER SOCIAL

Lukács (2013), em seu livro *Para uma Ontologia do Ser Social*, obra composta de dois volumes, analisa, no volume II, o Trabalho como categoria central no processo de criação do “ser social”. Temática teorizada também em Hegel, Marx, Engels e Lenin, o Trabalho é a categoria central para a ontologia do “Ser Social” de Lukács (2013). Por seu papel de mediador das relações do homem - ser social, a totalidade genérica que se manifesta convívio na coletividade, o trabalho é um conceito primordial, do qual, decorre o entendimento de outras categorias como teleologia, ou seja, a intencionalidade do ato, a reprodução, a alienação, ideologia, entre outras, que irão desencadear os conflitos de ordem ética, entre o interesse particular e o interesse do gênero.

Ontologia, parte da Filosofia que trata do ser enquanto ser, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres. Ontologia é um conceito relevante, pois se vincula ao trabalho e ao processo de consciência que só o ser humano possui em relação ao seu fazer e ser no meio social. Dessa maneira, ontologia seria o conhecimento da essência do ser que, no caso do ser social, está relacionada ao processo de trabalho de constante transformação/produção e reprodução da existência, característica própria do ser humano que procura responder às suas necessidades básicas, ato que gera dominação da natureza, apropriação de saberes, desenvolvimento da racionalidade e formação da cultura. Nesse último aspecto, o desenvolvimento dos costumes e hábitos da vida na coletividade é formado na longa caminhada histórica na qual o homem se torna homem, isto é, um ser social, consciente de si e que se esforça para controlar seus instintos no convívio harmonioso com o outro, mediado pela moral.

Nas palavras de Lukács (2013), além de mudar a natureza, “o trabalho modifica forçosamente também a natureza do homem que o realiza. [...] a questão central da transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo.” (LUKÁCS, 2013, p. 95). De uma maneira bem clara, pode-se entender que, por intermédio do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo, se humaniza. Desse modo, o autor segue explicando sobre a centralidade do trabalho no ser social, afirmando que “é por isso que julgamos correto ver no trabalho o modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa.” (LUKÁCS, 2013, p.62). Lukács é marxista e seus escritos refletem as ideias de Marx, a saber, que a ação conjunta dos homens é mediada por essa categoria essencial que se chama trabalho. Marx (2004) vem a exaltar o mérito de Hegel em sua *Fenomenologia do Espírito* e o fato de compreender “a essência do trabalho e conceber o homem objetivo, verdadeiro, porque homem efetivo, como o resultado

de seu próprio trabalho.” (MARX, 2004, p. 123). Entretanto, reiterando uma argumentação exposta acima, um dos erros da dialética hegeliana, aponta Marx (2004), foi o subjetivismo de seu idealismo que se traduz no equívoco de pensar o homem como uma exteriorização da consciência, do pensamento abstrato.

Contudo, revelando a doutrina a qual se identifica, Lukács (2013) apresenta o entendimento importante que o materialismo histórico-dialético atribuiu à categoria trabalho para o salto ontológico entre o homem, ser orgânico/biológico, para o homem, ser social. Sobre esse aspecto, o autor assim se referiu:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista [...]. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico, ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 35).

O entendimento de que o ser social é síntese do trabalho está no fato de que o homem não tem garantido a sua existência e deve produzir/criar as condições materiais para se manter vivo, e essa realidade faz do trabalho o aspecto mais marcante que diferencia o ser humano de outros animais.

O autor atribui o mérito por esse entendimento em relação à centralidade do trabalho no processo de humanização do homem aos escritos de Engels. Contudo, essa argumentação de Lukács (2013) vem principalmente das ideias tratadas anteriormente por Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, publicados em 1844, sobre o entendimento de que, como criador de valores de uso, o trabalho é, assim, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 2004). Anos mais tarde, em *O Capital*, obra escrita em meados de 1860, Marx (2018) explica, de maneira bem clara, como o trabalho foi levado à condição de mercadoria na sociedade capitalista. Entretanto, em sua essência, o trabalho, categoria que diferencia o homem de outras espécies animais, é a mediação de outra categoria exclusiva dos homens: a racionalidade. Esta é a consciência, a capacidade de pensar e previamente idealizar o que se pretende com o ato do trabalho. Isto posto, assim expõe Marx:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza, nesse último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2018, p. 255-256).

O agir humano, como elucidado no excerto acima, é constituído por finalidades, ou melhor, é organizado, intencionado pela categoria denominada teleologia. Teleologia são os fins, os objetivos. É a capacidade de raciocinar e previamente idealizar o que se pretende com o ato do trabalho. Em outro texto que escreveu para complementar sua análise, Lukács (1968), após Marx, afirma que “com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, *o animal tornado Homem através do trabalho*, como um ser que dá respostas.” (LUKÁCS, 1968, p. 5, grifo nosso).

Portanto, o planejamento que antecede e dirige a ação, o trabalho, é a “prévia-ideação” – uma capacidade possível somente nos humanos que precisam responder às suas necessidades porque não têm garantida a sua sobrevivência, tendo que, incessantemente reproduzi-la. Revelando seus fundamentos filosóficos no materialismo histórico-dialético, o estudioso explica que para compreender a complicadíssima interação que constitui o homem – ser social – inicialmente é preciso entender que “devemos ter presente antes de tudo que, sempre que tenha a ver com autênticas transformações do ser, o contexto total do complexo em questão é primário em relação a seus elementos.” (LUKÁCS, 2013, p. 64). Assim, a situação concreta e real, a experiência no ambiente material é que tem preponderância sobre o pensamento (a prévia-ideação) sobre a fala, sobre o conceito etc., elementos que surgem como síntese do processo de trabalho, isto é, a socialização e suas instituições são, portanto, conveniências posteriores, secundárias.

No que compete à ação transformadora do trabalho e para se chegar ao seu objetivo de execução, explica o filósofo que é imperativo explorar e identificar o cabedal de recursos e as possibilidades para o transcurso do exercício previamente idealizado. O conhecimento dos meios para se atingir os fins desejados, que é essencial para a consecução, obtém-se com a vivência prática. Lukács (2013) apresenta sua argumentação, referindo-se que a gênese do trabalho é a necessidade:

O pôr do fim nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado; quando tal estágio ainda não foi alcançado, o pôr do fim permanece um mero projeto utópico [...]. Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são esses o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

É importante reconhecer, como muito bem fez esse estudioso, que a categoria “Teleologia” é inseparável de outra categoria, a “Causalidade”. Isso quer dizer que todo o trabalho no percurso de se chegar a um fim desejado se depara com as influências da causa sobre o efeito e vice-versa. A causalidade é que apresenta os elementos que serão usados como meio para os fins. Esse aspecto é imprescindível para o “pôr do fim” porque nada existe fora de relações causais, ou seja, sem relação de causa e efeito.

Exemplificando sobre a causalidade, o autor usa a lição de uma faca do Paleolítico a qual, feita de pedra, “ela só pode adquirir tal função de ferramenta quando suas propriedades objetivamente presentes, existentes em si, forem adequadas para entrar numa combinação tal que torne isso possível.” (LUKÁCS, 2013, p. 42). A causalidade é relevante e conveniente, pois influi diretamente sobre o modo de operar. Entretanto, explica Lukács (2013) que o fim teleológico é que deve ter primazia sobre a causalidade nas ações de reprodução do ser social. O homem como gênero, o ser social, desenvolve-se em condições não estáveis, objetivando o domínio da barreira natural, dando respostas às suas carências enquanto um ser que não tem garantida a sua existência.

Assim, no caso do trabalho metódico, intencional, que se objetiva na práxis criativa consciente, a investigação dos meios está a serviço da escolha da melhor alternativa à disposição para se atingir os objetivos pensados de antemão. Decidir sobre as alternativas para se chegar ao fim proposto é um ato perspicaz: requer capacidade de raciocínio, de avaliação e, mesmo em muitas ocasiões em que o tempo reduzido impõe limites para uma rápida decisão, deve-se focar no propósito final da ação do trabalho. A ação teleológica pode alterar a causalidade dada, objetivando-se na produção do novo. A interação entre a teleologia e a causalidade cria um produto previamente idealizado para responder a uma necessidade humana. Nesse sentido, o filósofo afirma que:

Quando o trabalho é realizado num sentido mais estrito, a alternativa revela ainda mais claramente a sua verdadeira essência: não se trata apenas de um único ato de decisão, mas de um processo, uma ininterrupta cadeia temporal de alternativas sempre novas. Não se pode deixar de perceber, quando se reflete, ainda que rapidamente, sobre qualquer processo de trabalho [...] que nunca se trata simplesmente da execução mecânica de um fim posto. (LUKÁCS, 2013, p. 54).

Em sua análise, Lukács (2013) evidencia dois tipos de necessidades, as quais o ser social precisa dar respostas. Essas duas teleologias são:

a) as primárias: relacionadas à interação homem-natureza, mediada pelo trabalho, visando suprir suas necessidades biológicas básicas para manter-se vivo. Essa relação supre as carências biológicas (fome, sede, frio etc.) e, desse processo primário, a síntese dialética é a cultura, formando um complexo de outras necessidades;

b) as teleologias secundárias: visam suprir as necessidades surgidas a partir da complexidade da vida em sociedade (da cultura) que carece de organização para a sua reprodução, para a manutenção ou superação de uma ordem habitual estabelecida.

Nos complexos que se constituem as interações do ser social, manifestam-se novas carências que pedem respostas. Para explicar tal desenvolvimento, Lukács (2013) explica que:

[...] a estrutura originária do trabalho está submetida a mudanças essenciais, enquanto o pôr teleológico não está mais dirigido exclusivamente à transformação dos objetos naturais, à aplicação de processos naturais, mas quer induzir outros homens a realizar por si mesmos determinados pores desse gênero. Tal mudança se torna qualitativamente mais decisiva quando o desenvolvimento conduz a que, para o homem, o próprio modo de comportamento e a própria interioridade passam a ser o objeto do pôr teleológico. O surgimento progressivo, desigual e contraditório desses pores teleológicos é um resultado do desenvolvimento social. (LUKÁCS, 2013, p. 110).

As mudanças essenciais que o autor menciona em sua análise ocorrem porque as intenções do trabalho, com a progressão da consciência, tornam-se cada vez mais sociais. Para o desenvolvimento social, as relações precisam ser reproduzidas e, dessa forma, a sociedade vai tornando-se mais complexa. Exemplos dessas teleologias secundárias são: a língua, o conceito, a educação, o Direito, a religião, a política, o Exército. Instituídas a posteriori, são todas instituições e atributos que afloram como necessidade e consequência da divisão social do trabalho.

Sobre essa questão das complexidades do ser social, Lukács (2013) assim se referiu:

A partir dessas interações se desdobra o processo de reprodução do respectivo

complexo total, e isso de tal modo que os complexos parciais, por serem – ainda que apenas relativamente – autônomos, também se reproduzem, mas em todos esses processos a reprodução da respectiva totalidade compõe o momento predominante nesse sistema múltiplo de interações. (LUKÁCS, 2013, p. 120).

A totalidade social foi dialeticamente formada ao longo do processo histórico de cisão, partindo-se em complexos menores que influenciam e são impelidos pelo movimento do todo. A origem desse desenvolvimento de novas complexidades está na exploração do homem pelo homem. Nesse ponto, assim argumenta Lukács que, “com efeito, o desenvolvimento da divisão do trabalho gera, a partir de sua dinâmica espontânea de desenvolvimento, categorias de cunho social cada vez mais acentuado.” (LUKÁCS, 2013, p. 122). Dessa maneira, o ser social constitui e é constituído em sua totalidade histórica por uma cadeia que o autor denomina de “complexos de complexos” (ou teleologias secundárias) necessária à reprodução, manutenção ou superação da conjuntura concreta.

O interessante é que essas interações reiteradas para a reprodução possibilitam, ou não, o desabrochar da consciência do homem e a consequente passagem à superação. A consciência, como explica Lukács (2013), vive numa situação “paradoxal através da qual – tendo se originado no trabalho, para o trabalho e mediante o trabalho – a consciência do homem intervém em sua atividade de autorreprodução.” (LUKÁCS, 2013, p. 65). É paradoxal, porque há um problema que vem se pôr à consciência – ela pode ser a falsa consciência (alienação), limitada à aceitação e submissão ou há a possibilidade de ascender, ser fecunda e criadora, isto é, à consciência, se apresentam duas possibilidades: a servidão ou a liberdade.

Para o filósofo em questão, a tomada de decisões (ter liberdade) nas posições teleológicas secundárias, nos complexos do ser social, tem sua origem naquilo que é central e fundante da vida do homem – o trabalho – e consiste num ato de consciência que se apoia em processos valorativos para satisfazer necessidades impostas pelo complexo no qual os indivíduos se relacionam. Lukács (2013) é um convicto, tanto quanto Marx (1888) ao afirmar que, ao conhecer a realidade, após encontrar sua verdade, ontologicamente é necessário intervir, ter a liberdade de tomar decisões, realizar uma ação transformadora. Desse modo, o autor argumenta que:

Por isso, o homem que age de modo prático na sociedade encontra diante de si uma segunda natureza, em relação à qual, se quiser manejá-la com sucesso, deve comportar-se da mesma forma que com relação à primeira natureza, ou seja, deve procurar transformar o curso das coisas, que é independente de sua consciência, num fato posto por ele, deve, depois de ter-lhe conhecido a essência, imprimir-lhe a marca da sua vontade. (LUKÁCS, 2013, p. 110).

A racionalidade operante e reflexiva tem um papel fundamental como atributo exclusivo do ser social. É no cotidiano, nos conflitos e tensões, no interesse entre o indivíduo (o particular) e a sociedade (o gênero) que se constroem os valores que são mutáveis no tempo, mas responsáveis pela tomada de decisões (liberdade) e pela elevação da consciência para a emancipação. A mediação dessas tensões se dá pela ética, buscando superar a dicotomia entre interesses individuais e do gênero. Ciente das contradições desses interesses, o agir com ética está em reconhecer e sujeitar a disposição do pensar de forma particular ao pensamento e ações para com a coletividade ou para com o gênero no tocante à totalidade social. (LUKÁCS, 2013; VÁZQUEZ, 2017).

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FUSÃO E ESSÊNCIA DO HOMEM

O exposto até aqui teve a intenção de apresentar a centralidade que o trabalho manifesta na constituição do ser social na análise lukácsiana. No entanto, o esforço teórico agora é fazer reconhecer a relação trabalho e educação, categorias analíticas elementares para a ontologia da educação, que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Desse modo, nosso levantamento referente a György Lukács, dialoga também com os escritos de Dermeval Saviani, expoente da Pedagogia histórico crítica.

Para tanto, destaca-se nos escritos desses dois autores de referência, o entendimento de que trabalho e educação possuem vínculos ontológicos, pois são atividades especificamente humanas. (LUKÁCS, 2013; SAVIANI, 2007). Diante desse fato, reitera-se que o ser social é síntese do trabalho, isto porque o homem não tem garantida a sua existência. Como argumentado anteriormente, o ser humano deve criar as condições materiais para se manter vivo, num processo histórico que se desdobrou em outras necessidades e teleologias, dentre elas, a educação.

Em uma das poucas passagens em que se referiu especificamente à necessidade da educação em sua obra *Ontologia do Ser Social*, Lukács (2013) pondera que os animais adultos auxiliam seus filhotes para que se apropriem de comportamentos e destrezas necessárias para a sua vida toda. Entretanto, argumenta Lukács (2013) que “o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.” (LUKÁCS, 2013, p. 130). Esse complexo necessário, chamado educação se manifesta no ser social de duas maneiras: de um modo amplo, aprender a viver em sociedade, e de uma maneira estrita, capacitando para o exercício específico de um papel social.

Saviani (2007), apresentando essa questão da Educação no sentido mais amplo, exemplifica o encadeamento produção/formação do ser social na seguinte citação:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Dessa forma, a educação nunca será concluída, nem no sentido amplo e nem no sentido estrito. Lukács (2013) exemplifica esse segundo sentido quando argumenta que a vida do homem, “dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – sentido estrito – o preparou.” (LUKÁCS, 2013, p. 130). O ser social se constitui complexo e mutável, logo a capacitação, a educação do homem precisa se manter ininterruptamente porque a sociedade dialeticamente está sempre em movimento. Como a origem do homem enquanto ser social está no trabalho, esse impõe aos indivíduos uma urgente necessidade: a continuidade da reprodução do ser social. Essa reprodução exige a mediação do conhecimento de geração para geração, reiterando as ações e a consequente organização na vida social. Antes de Saviani (2007) argumentar sobre o assunto, Lukács (2013) já analisava a relevante função da educação, quando descrevia que “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p. 131).

Portanto, pode-se perceber os vínculos ontológicos que fundem Trabalho e Educação em uma relação de causa e efeito. São atividades cruciais e especificamente humanas porque só os homens trabalham intencionalmente e se educam. Tendo embasamento em Lukács para explicar historicamente o desenvolvimento do seu campo de estudo, Saviani (2007) argumenta sobre esse intrínseco elo, quando na gênese do ser social:

A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Todavia, trabalho e educação, mesmo se tratando de ações indissociáveis, por decorrência da história, pelo desenvolvimento de novas situações da complexidade social, se cindiram. O trabalho se dividiu e, em consequência, a também educação se dividiu. Assim, Manacorda (1989) e Saviani (2007) avaliam que, com o desenvolvimento da sociedade de classes, efetivou-se a separação entre trabalho e educação. Ademais, ocorreu o desmembramento e a depuração de processos educativos diferenciados para os coletivos opostos que passam a reproduzir a sociedade. Em sua *Ontologia*, Lukács (2013) explica que cada tipo de sociedade demanda determinados tipos de capacidades de seus indivíduos e assim surge a educação de modo estrito, formal ou institucionalizada. Uma teleologia secundária que precisa responder a uma demanda:

Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas. (LUKÁCS, 2013, p. 131).

Nesse sentido, entendendo a explanação da *Ontologia* lukácsiana, Saviani (2007) argumenta sobre as origens da institucionalização da educação com o desenvolvimento da sociedade de classes, confinada num tempo e espaço específico intitulado escola, observando que:

Se nas sociedades primitivas, [...] a educação consistia numa ação espontânea, [...] com a divisão dos homens em classes, a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A propriedade privada gerou divisão dos homens e teve efeitos na própria compreensão ontológica do homem, pois, com o seu advento, tornou possível à classe dos proprietários a vida sem trabalhar, “dispondo do ócio, do lazer e do tempo livre”, como mencionado por Saviani (2007). Também Manacorda (1989) lembra que nas sociedades da Antiguidade, no Egito, por exemplo, há aproximadamente 2.500 anos a.C., se vivia a experiência de uma civilização estratificada em hierarquias, que carecia, cada qual, de certos conhecimentos específicos. Aos dominantes da Antiguidade, assinala o autor, impelia a necessidade de “falar bem”. Nesse contexto, exigia-se a presença de certos indivíduos com tal capacidade e dispostos à finalidade de capacitar outros mais a reagirem adequadamente às situações imprevisíveis que iriam surgir, respondendo com as habilidades as quais foram qualificados. Isso mostra, portanto, que há mais de quatro mil anos, já havia

aquela educação, de modo estrito a que Lukács (2013) se referia. Entretanto, como explica Saviani (2007), a educação para a maioria dos indivíduos ainda continua a ocorrer mediante o trabalho. O desenvolvimento da sociedade de classes dividiu o trabalho em manual e intelectual. Consequentemente, a educação teve que responder a esses dois modos, como esclarece Saviani (2007):

Por sua vez, a divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Tendo por base a história do Ocidente, pode-se afirmar que, em toda a Antiguidade, no período medieval e também no período da Modernidade, que se inicia no final do século XV até meados do século XVIII, a educação para o trabalho intelectual ficou restrita a uma pequena parcela de indivíduos que compunha a elite. Porém, na Idade Moderna, com o início da sociedade capitalista, mediante as relações do capitalismo mercantil e também sob influência da Reforma Protestante, um novo cenário surge para a educação, que vai se tornando uma necessidade crescente para cada vez mais indivíduos, pessoas comuns, que precisam raciocinar matematicamente ou que ousam aprender a ler para se arriscar a interpretar os textos bíblicos. Contudo, é na Idade Contemporânea, desde as revoluções do século XVIII até os dias de hoje, que se apresentaram grandes mudanças no papel que foi atribuído à escola na formação dos indivíduos.

Ciente de que “toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc.” (LUKÁCS, 2013), Saviani (2007) explica que as revoluções Francesa, a tomada do poder pela burguesia em 1789 e, nesse mesmo período, a Industrial na Inglaterra, com a introdução da máquina no processo produtivo, como eventos processuais que marcaram a entrada dessa nova sociedade, tornam-se também decisivos para a institucionalização da escola, pois:

[...] a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Desse modo, reitera-se que a produção e a reprodução do ser social passam a requerer a existência de um tipo específico de atividade humana voltada à formação dos indivíduos. Sendo assim, a educação em sentido estrito (escola), surge, tendo em sua essência, como afirma Lukács (2013), a finalidade de influenciar os indivíduos, objetivando a reação à vida de modo socialmente intencionado.

Cabe destacar, como apontado por Marx (1996), um aspecto contraditório do trabalho na lógica capitalista em que os meios de produção tornam-se também meios de destruição, pois nesse sistema a essência do trabalho está na exploração do trabalhador, transformado em mercadoria. Assim, nesse modo de produção, as relações entre os homens são reificadas. De forma análoga, concebe-se a função da educação que, instituída para a reprodução, agora manifestada na mesma lógica, não está respaldada para a completa humanização do homem, mas, sim, para a sua coisificação.

Destarte, reconhece-se que, a partir do capitalismo, torna-se uma teleologia do ser social a elevação e expansão do processo educativo. (MARX, 1996). Sobre esse aspecto, Saviani (2007) argumenta que:

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A título de exemplo, ao refletir sobre a conjuntura brasileira, é possível denotar que situação semelhante ocorre no país com o advento da industrialização. É somente a partir de 1930 que o Estado concebe um sistema nacional de educação, pois a sociedade do Brasil, em anos anteriores a esse processo, não requeriam a existência massiva de tal instituição.

Por seu pioneirismo e por tratar-se de uma obra que representa um movimento teórico contextual que junto de outros autores foram demoninados por Saviani (2005) como teóricos críticos-reprodutivistas, trazemos para essa discussão a clássica análise crítica, realizada por Althusser (1972) quando esse autor se propôs a argumentar sobre a reprodução dos meios de produção, um tema tratado antes por Marx (1996). Contudo, exposto de maneira bem clara à luz de sua teoria dos “aparelhos ideológicos” que, criados pelo Estado, objetivam os interesses da classe dominante, Althusser foi perspicaz ao incluir entre eles a escola. Segundo o autor, a reprodução da força de trabalho que primeiro ocorre

dentro do mesmo local de produção do capital é realizada pelo salário. Porém, a reprodução da força de trabalho pode também acontecer fora do local de trabalho, em um papel assegurado pela escola.

Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, - portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de “cultura científica” ou “literária” diretamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção [...]. (ALTHUSSER, 1972, p. 20).

Esta escola que está a serviço do capital, institucionalizada no contexto do século XVIII e que chega até os nossos dias, tende a sujeitar a massa à ideologia da classe dominante e qualificá-la para o manejo da prática. (ALTHUSSER, 1970). Na lógica do capital, reitera-se, a função da escola é “coisificar” os homens, formar as pessoas para o “ter”, ou seja, o objetivo é dotar os indivíduos de capacidades para a execução eficiente de um ofício, para que tenham uma ocupação, consigam vender sua força no mercado de trabalho. Ademais, explica Althusser (1972) que a escola impõe esse modo como natural, fazendo com que aceitem essa condição, pois todos “[...] devem estar de uma maneira ou de outra ‘penetrados’ desta ideologia, para desempenharem ‘conscientemente’ a sua tarefa - quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas) [...].” (ALTHUSSER, 1972, p. 22). A reificação do homem à condição de mercadoria, dessa maneira, é intencionalmente objetivada numa escola que aliena e passa a ser aceita livremente pela massa que a frequenta e nela se entorpece.

Entretanto, negando parte dessa tese de que a escola serve somente à reprodução, mas, incorporando suas verdades e propondo superações, a educação, ressignificada dentro de uma concepção ontológica, revolucionária (SAVIANI, 2012), não aceita essa tarefa de formar parcialmente os indivíduos para a execução de tarefas. Como uma tendência progressista da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica surge argumentando que é possível a emancipação do sujeito se essa for a intencionalidade do docente consciente da ontologia do trabalho educativo. Conhecendo e desvendando as contradições da realidade, compreendendo essa realidade em seu permanente movimento de mudanças, a Educação pode estar a serviço da transformação do ser social. De acordo com Saviani (2012), mediante uma perspectiva historicizadora, é possível aos sujeitos que fazem a educação reconhecer os condicionantes histórico-sociais que limitam suas ações e, assim, entender que a educação e a sociedade se relacionam dialeticamente, existindo também possibilidades, não ficando completamente impotentes. Para esse intelectual, a Educação:

[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Portanto, apresentando as contradições presentes na sociedade, revelando o que está oculto, a educação, numa perspectiva crítico-dialética, tem a função de formar para o ser, isto é, educar sujeitos para que sejam portadores de valores humanos e que esses valores se sobreponham aos apelos do capital. Nesse sentido, é possível ir além e propor uma escola que, num processo intencional de promoção do homem à sua totalidade, não naturalize as estratificações, estereótipos, os conceitos da ideologia dominante, mas que os questione, que leve o alunos ao estranhamento e que, ao final do processo, possibilite a emancipação.

Esse processo de promoção do indivíduo à humanização, em sentido amplo, na vida, e em sentido estrito, na escola, não tem fronteira, são indissociáveis e tem papéis equivalentes, pois a produção da existência humana, argumenta Saviani (2005), se dará pelo “*trabalho material*”, mas também mediante o trabalho “*não material*” (a produção e mediação do saber existente sobre a natureza e sobre a cultura), categoria na qual se insere a Escola, instituição em que ocorrerá a socialização do saber sistematizado. (SAVIANI, 2005).

Reconstituindo a categoria central, argumenta-se que, no plano geral, o trabalho é a ação transformadora do homem sobre a natureza. Sendo assim, o trabalho ontológico educação também consiste em transformar a natureza: a natureza de alguém que pouco ou nada sabe sobre o “mundo”, um ser humano incompleto que tem uma compreensão sincrética, no plano do imediato, mas que, mediante o trabalho consciente de um professor, pode se ver transformado, porque foi levado a conhecer. Por consequência, são abertas as possibilidades de passar a criar e também transformar. Martins (2009) explica, portanto, que educação é “transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornem indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade.” (MARTINS, 2009, p. 470).

Enfim, nosso estudo apresenta o entendimento do que seria a ontologia da educação na concepção de Lukács, quando ele define que “a problemática da educação remete ao problema sobre o qual está fundada: sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado.” (LUKÁCS, 2013, p. 131). Demonstrando a compreensão das ideais “lukácsianas” de que a educação é um ato intencional de mediar a cultura no indivíduo para que ele se torne sujeito, interagindo na

coletividade, Saviani (2005), na formulação de sua teoria, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, conceitua o trabalho educativo dentro da visão ontológica do trabalho docente como o:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2005, p. 12).

O autor está a argumentar sobre o objetivo da educação institucional que é produzir o a humanidade no homem. O trabalho docente alcança sua finalidade quando cada aluno, em sua particularidade, se apropriar de atributos culturais, produzidos histórica e coletivamente e, por esse domínio, é que tal trabalho tem um estável e pesado valor social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se nesse levantamento teórico, discutir duas categorias imprescindíveis e mais relevantes do ser social: trabalho e educação, reconhecendo que as ideais “lukácsianas” dialogam com os escritos de Saviani, intelectual orientador da abordagem dialética da educação intitulada por ele como, *Pedagogia Histórico-Crítica*. Além das obras marxianas, as raízes dessa abordagem são também as contribuições do teórico György Lukács em sua ontologia do ser social.

O entendimento a que chegamos é que Trabalho e Educação surgem numa relação de causa e efeito, tornando-se categorias essenciais para a constituição da sociedade; ambos, ainda que condicionados pelas relações de classe, possibilitam mediante sua ação, a reprodução dessas relações ou a emancipação e a transformação do ser social.

Portanto, afirma-se que num plano concreto a objetivação de uma educação embasada na lógica dialética que procure desenvolver um trabalho que provoque mudanças estruturais, precisa intencionalmente ou teleologicamente, como argumenta Lukács (2013), trabalhar as contradições e desnaturalizar determinados aspectos que ideologicamente são inculcados como verdades. Estar atento às causalidades que permitem desvendar as controvérsias sociais é uma tarefa, é a nobre tarefa no plano ético-político do fazer docente. A educação

sendo proposta na abordagem dialético-ontológica, sabe-se condicionada e, por essa razão, o educador consciente deve sempre se questionar sobre o que se está a fazer? o que se quer fazer? a quem se está colocando a serviço?.

E, estando a serviço da formação do ser para a coletividade, para a cidadania, essa escola e esse professor não podem deixar de empenhar esforços para possibilitar aos alunos a se perceberem, em seu processo formativo, como sujeitos, como agentes de possíveis transformações, fazendo-os pensar eticamente sobre as contradições para que se sintam parte de um todo e tenham para com esse responsabilidade. A concepção ontológica do trabalho docente e da escola, presentes na abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica serve de fundamento para os educadores, conscientes das limitações e do potencial de seu trabalho, reestabelecerem os vínculos perdidos do conhecimento com o trabalho criativo e transformador do indivíduo e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas. Autores Associados, p. 37-57, 2012.

LESSA, Sergio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Edijuí, 2012.

LUKÁCS, György, **Para uma ontologia do ser social, II**. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Tonet , Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Lígia M. **Formação de Professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias**. In. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima, et al. **Marx, Gramsci e Vygotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira&Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

Marx, karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=138581>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000003.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

_____. **A Formação Humana na Perspectiva Histórico-Ontológica**. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 13-35.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 37. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS é Pós Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Pontifícia Católica de São Paulo. Docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de Pesquisa pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.
E-mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

JOSÉ ALEXANDRE GONÇALVES é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professor da rede estadual de educação do Estado do Paraná. Participante do grupo de Pesquisa pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente.
E-mail: alexandregeopg@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3254-0576>

*Recebido em abril de 2019
Aprovado em junho de 2019*

Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: estudo de casos de duas escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG

Local variations in the implementation of public policies of full-time education: case studies in two schools of the public state network of the municipality of Patos de Minas/mg

Variaciones locales en la implementación de políticas públicas de educación integral: estudio de casos de dos escuelas de la red pública estatal del municipio de Patos de Minas/MG

**LORENA ALVES DE OLIVEIRA
MARILENE DE SOUZA CAMPOS**

Resumo: Este estudo de caso duplo teve por objetivo avaliar se a implementação da política pública da escola em tempo integral em duas escolas da rede pública estadual de Patos de Minas/MG produziu variações em relação ao modelo previsto nas normas estaduais. Combinou-se a pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Realizou-se análise temática de conteúdo de 16 entrevistas, por meio do Programa Atlas TI 7.0. A normativa prevista é implementada parcialmente por falta de recursos materiais, financeiros, humanos, espaço físico e interesse da comunidade.

Palavras-chave: Política pública. Educação integral. Variações.

Abstract: This double case study aimed to evaluate whether the implementation of the public policy of full-time school in two schools of Patos de Minas-MG, produced variations in relation to the model provided in the state norms. Bibliographic and documentary research, participant observation and semi-structured interviews were combined. Thematic content analysis of 16 interviews was conducted through the Atlas TI 7.0 Program. The envisaged policy is partially implemented due to lack of material, financial, human resources, physical space, and community interest..

Keywords: Public policy. Full-time education. Variations.

Resumen: Este estudio de caso doble tuvo como objetivo evaluar si la implementación de la política pública de la escuela en tiempo completo en dos escuelas de la red pública estatal de Patos de Minas / MG produjo variaciones en relación con el modelo previsto en las normas estatales. Se combinaron investigaciones bibliográficas y documentales, observación participante y entrevistas semiestructuradas. Se realizó el análisis de contenido temático de 16 entrevistas, a través del programa Atlas TI 7.0. La norma prevista se implementa parcialmente debido a la falta de material, recursos financieros, humanos, espacio físico e interés de la comunidad.

Palabras clave: Política pública. Educación completa. Variaciones.

INTRODUÇÃO

As experiências relativas à educação integral no Brasil tiveram origem nas experiências das Escolas-Parque e Escolas-Classe de Anísio Teixeira, nos anos 1940 e 1960, e nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro, nos anos 1980 e 1990. O objetivo desses autores era promover a democratização do acesso à educação, com a inclusão dos alunos originários das classes sociais mais baixas. Naquela época, a escola em tempo integral já era concebida como direito e ofertada como política pública em escolas nas quais eram oportunizados, além dos espaços para as atividades escolares básicas, espaços amplos para o ensino de artes plásticas, dança, teatro, bibliotecas, áreas esportivas, refeitórios, apoio escolar, dentre outras atividades (TEIXEIRA, 1994; 1997; RIBEIRO, 1986).

Entendendo-se a educação integral como política pública de caráter inclusivo, destacamos o caráter pouco consensual na literatura da definição de política pública (SOUZA, 2003). O termo pode ser compreendido sob a ótica de quem a formula e como formula e quem a implementa e como a implementa. As duas definições mais simplificadas e conhecidas afirmam que política pública é “o que o governo escolhe ou não fazer” (DYE, 1984) e a resume nas questões “quem ganha o que, quando e como?” (LASWELL, 1984). Nesse contexto, desde o momento em que é formulada até o momento em que é implementada, o governo interage com diversos atores sociais. Um fator bastante constatado é que a maioria dos estudos sobre política pública são voltados para a fase de avaliação, deixando de enfatizar a fase da implementação. Tal fase é envolvida por uma verdadeira dinâmica, influenciada pelos diversos atores que, ao interagirem, influenciam diretamente a maneira como uma política pública será realizada.

O resultado disso é que a política, muitas vezes, pode se distanciar da diretriz que foi proposta inicialmente pelos formuladores, sendo incrementada, descaracterizada ou renovada (ARRETCHE, 2001). Assim, pode se diferenciar do modelo previsto em suas normas e acabar se adequando à especificidade do

contexto socioeconômico e cultural em que atua. Por essa razão, o processo de implementação de políticas públicas deve ser melhor estudado, tendo em vista a vitalidade que introduz no ciclo das políticas públicas. Atualmente, nos estudos sobre implementação de políticas predomina o modelo *top-down*, desconsiderando a discricionariedade dos implementadores e sua influência nos resultados da política. Porém, o modelo *bottom-up* é o mais indicado para se observar tal fase, pois considera que os implementadores exercem tamanha influência nessa fase que acabam por refazerem, eles próprios, a política pública propriamente dita. Outro ponto que deve ser destacado é que a implementação pode ser analisada a partir de três modelos: modelo de controle; modelo de interação; e modelo de cognição. O modelo discutido por este trabalho é o que enfatiza a interação dos atores, considerando que a implementação resulta de um processo de interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução. É importante destacar que qualquer política pública na passagem da formulação à implementação sofre variações que a redesenham, envolvendo pelo menos três grupos de fatores: interpretação dos implementadores; natureza das relações sociais entre os implementadores envolvidos; contextos socioeconômicos e culturais de implementação (ARRETCHE, 2001).

Dessa forma, este estudo se justifica na medida em que abre um leque para as discussões sobre a análise da implementação de políticas públicas sob uma ótica mais dinâmica: aquela que considera a influência tanto dos implementadores, quanto dos espaços de execução sob o resultado dessa política. Assim, o objetivo desse estudo foi avaliar se a implementação da política pública da escola em tempo integral em duas escolas da rede pública estadual de Patos de Minas/MG produziu variações em relação ao modelo previsto nas normas educacionais estaduais, identificar as variações e verificar se tais variações buscaram maior adequação à especificidade do contexto socioeconômico e cultural. Tal avaliação utilizou como referência o modelo de implementação “bottom-up” e modelo de análise de implementação denominado “modelo de interação”.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O anseio pela educação integral não se restringe à sociedade brasileira, muito menos é uma aspiração exclusivamente contemporânea. Para se compreender a ideia de educação integral na contemporaneidade é preciso considerar alguns aspectos históricos, entre eles a divisão de classes. É preciso compreender que a forte divisão de classes restringiu o acesso das camadas trabalhadoras às escolas. Desde o princípio, como função social, as instituições escolares foram organizadas para receber os filhos da elite (BECKER, 2015).

A escola estava voltada para uma criança ideal, não oferecendo um tratamento diferenciado para as crianças pertencentes aos segmentos de baixa renda (PARO *et al.*, 1988). No Brasil, para se compreender a concepção de educação integral é preciso recuar no passado e relembrar o pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. Nessas décadas, diferentes ideologias se entusiasmaram pela educação escolar e a educação integral passou a integrar as propostas das diferentes correntes políticas, tendo como significado a ampliação das tarefas sociais e culturais da classe trabalhadora. Para as correntes autoritárias e elitistas, a educação integral significava a ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Para as correntes liberais, a educação integral tinha por objetivo a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático (CAVALIERE, 2010). Nas reformas de 1920, a ideia de educação integral esteve associada à alfabetização da massa dos brasileiros, para torná-los cidadãos por meio do acesso à leitura e à escrita. Essa ideia se aprofundou entre os intelectuais reformistas, sendo reforçada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. O documento discutia a reconstrução da educação e a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, em que cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932).

Ao falar sobre a escola de tempo integral, Anísio Teixeira defendia que a escola precisaria fazer as vezes da casa, da família, da classe social e, por fim, da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos (TEIXEIRA, 1994). Essa socialização se torna ainda mais importante para as crianças das camadas mais pobres da população que não podem contar com alternativas de lazer em ambientes coletivos diversificados. Tais crianças, além da casa, da rua e da escola, não contam com aulas de dança, judô, artes plásticas ou línguas, clube, teatro, cinema e viagens (PARO *et al.* 1988). Ela representa muito mais do que aulas de reforço ou atendimento individualizado. É uma educação cidadã que vai muito além da educação escolar (MOLL, 2012).

Em um contexto mais recente, em âmbito federal, a estratégia para construção da agenda de educação integral teve início em 2007, por meio do Programa Mais Educação (PME). O PNME foi instituído por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010. A proposta era ampliar a jornada escolar para 7 (sete) horas diárias a partir do desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, saúde, comunicação e uso de mídias, ciências da natureza e educação econômica. Em 2016, houve uma evolução no Programa e sua substituição pelo Programa Novo Mais Educação (PNME)

por meio da Portaria MEC nº 1.144/2016, sendo regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Aqui, o objetivo é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. Conforme o art. 1º, Parágrafo único da Portaria, o Programa é implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. Sua proposta educativa é trabalhada de forma integrada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo que as escolas possuem autonomia para escolher as atividades que desejam oferecer (DOCUMENTO ORIENTADOR VERSÃO 3 – DOV3, 2017). Para sua execução é necessária a articulação de diversas pessoas dentro da escola, cujo DOPNME chama de atores do programa, sendo eles: articulador da escola, mediador da aprendizagem e facilitador, entre outros atores.

Em Minas Gerais, entre os anos de 2004 e 2006, as escolas iniciaram movimentos de busca pela educação integral, ligados ao Projeto Escola Viva Comunidade Ativa (PEVCA). A partir de 2007, as iniciativas de educação integral estiveram ligadas ao Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI). A partir de 2012, o governo de Minas aproximou as iniciativas de educação integral ao Programa Mais Educação do governo federal em relação aos campos de conhecimento trabalhados nas escolas e aos critérios para participar do PROETI. A partir de 2013, passou a fazer parte do PME. Em 2016, aderiu ao PNME, direcionando a implementação do Programa por meio do Documento Orientador do Programa Novo Mais Educação – versão I – 2016 (DOPNME) e do documento intitulado “Caderno de Orientações Pedagógicas” - versão I (COP). Tais documentos foram as bases utilizadas para as análises realizadas nesse trabalho. Em 2017, os trabalhos se operacionalizaram por meio da política pública Educação Integral e Integrada, estabelecida pelo Decreto 47.227/2017. Sua norma orientadora é o Documento Orientador versão 3, emitido no ano de 2017. Em 2019, houve nova atualização do documento orientador, intitulado “Documento Orientador Educação Integral e Integrada Ensino Fundamental”.

A LITERATURA SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS

De uma maneira bastante simples política pública pode ser definida como uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. É uma orientação ativa ou passiva que possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público. A razão para se estabelecer uma política pública

é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2011). Essa definição aponta que o agente primário que atua na produção de política pública (*policy-maker*) é um governo e que o termo *policy-making* é um processo de tomada de decisão dinâmico, no qual a maioria das políticas envolve uma série de decisões cumulativas que geram um efeito (*outcome*) (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013).

No estudo das políticas públicas há duas abordagens: a estadista e a multicêntrica. Enquanto a primeira considera a política pública como monopólio de atores estatais, a segunda considera que as organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais formam redes de políticas públicas que trabalham junto aos atores estatais (SECCHI, 2011). Nessa abordagem, é importante citar o termo burocracia ao nível de rua (*street level bureaucracy*), definindo o grupo de funcionários da estrutura burocrática pública que interage diretamente com o público, influenciando na implementação das políticas públicas. Esses atores fazem as políticas públicas a partir das rotinas que estabelecem e dos dispositivos que inventam para lidar com as incertezas e pressões do trabalho. Isso se dá em decorrência do alto grau de discricionariedade e relativa autonomia em relação à autoridade organizacional (LIPSKY, 1980). A partir daí, a política pública é o resultado da combinação de decisões de diversos agentes. Tais decisões foram tomadas nas fases anteriores do chamado ciclo de políticas públicas, instrumento que permite visualizar a vida de uma política pública (ARRETCHE, 2001).

Uma das formas de lidar com a complexidade do processo de *policy-making* é dividi-lo em subprocessos, formando um ciclo político (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013) que permite visualizar o processo de elaboração de políticas públicas, mostrando a vida de uma política em fases sequenciais e interdependentes (SECCHI, 2011), sendo formado pelas seguintes fases: montagem da agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação. Na implementação há a execução das decisões (LIMA e D'ASCENZI, 2014). Nessa fase, as regras, rotinas e processos sociais são convertidos em ações. Na implementação, uma política pública pode seguir dois modelos: o modelo *top-down* (de cima para baixo) ou o modelo *bottom-up* (de baixo para cima). No modelo *top-down* há a separação clara entre a tomada de decisão e a implementação. Esse modelo parte do princípio de que a esfera política deve elaborar e decidir as políticas públicas, enquanto a implementação deve ser realizada pela parte administrativa (SECCHI, 2011). Porém, nesse modelo há uma dificuldade para se transmitir a intenção do plano para a linha de comando burocrático (WU *et al.*, 2014). Portanto, é fundamental limitar, regular e controlar a discricionariedade dos implementadores, fornecendo regras claras, compreensíveis e específicas que permitam aos implementadores compreender o que foi proposto no plano (LIMA

e D'ASCENZI, 2013). Em decorrência disso, o modelo é limitado e seu maior defeito é o pressuposto de que os elaboradores de políticas controlam os processos organizativos, políticos e tecnológicos que condicionam a implementação. A ideia de que quem elabora a política exerce algum tipo de controle direto e determinante sobre a implementação é denominada de “ilustre mentira” da administração pública e dos analistas políticos convencionais. Criticando a visão *top down*, deve-se comentar que aqueles que elaboram as políticas públicas não exercem o controle decisivo sobre o processo de implementação (ELMORE, 1996).

No que se refere ao modelo *bottom-up*, há maior liberdade dos burocratas e outros atores em se auto-organizarem e modelarem a implementação de políticas públicas (SECCHI, 2011). Quanto à liberdade dos atores, ela é inevitável e pode ser desejável, pois são eles que conhecem as situações locais e podem adaptar o plano a cada situação (LIPSKY, 1980). Nesse modelo, a implementação é um processo interativo e se concentra nos atores dos níveis organizacionais que executam a implementação (LIMA e D'ASCENZI, 2013). Os defensores desse modelo, também conhecido como modelo “de baixo para cima”, ao se depararem com resultados insatisfatórios de políticas públicas, procurarão pelas razões em lacunas de recursos, incentivos embutidos no ambiente institucional e de trabalho, enfrentado pelos burocratas de nível de rua (WU *et al.*, 2014). Ao contrário do modelo *top-down*, o modelo *bottom-up* não se inicia com uma declaração de intenção, mas com o comportamento específico de um nível mais baixo no processo de implementação, geralmente, diante da necessidade da política pública (ELMORE, 1996). Assim, os implementadores participam da escolha dos problemas e construção de solução. Dessa forma, o formato adquirido pela política pública pode se modificar durante sua implementação no dia a dia, pois existe maior discricionariedade dos gestores e burocratas. Essa remodelagem não é entendida como um desvirtuamento mas, sim, como uma necessidade daquele que se depara com os problemas práticos de implementação (SECCHI, 2011). A partir daí, é importante observar que a implementação das diversas políticas públicas está sujeita a tal remodelagem. (ELMORE, 1996).

Para se classificar um modelo de implementação em *top-down* ou *bottom-up* deve-se observar o nível de discricionariedade exercido pelos implementadores. Cada modelo trabalha com diferentes níveis e possibilidades de autonomia em relação ao plano ou normas que estabelecem os objetivos da política (D'ASCENZI e LIMA, 2011). Assim, no modelo *top-down* o foco da análise é o processo de formulação, as normas que o estruturam e suas lacunas; enquanto no modelo *bottom-up*, o foco são os elementos que compõem o contexto no qual a política será implementada, tomando como variáveis as condições dos espaços locais e as

burocracias implementadoras (LIMA e D'ASCENZI, 2013). Independentemente do modelo que é seguido, é na fase da implementação que a política pública entra em vigor, ou seja, as decisões se traduzem em ações e estratégia (WU *et al.*, 2014).

Considerando que há uma grande distância entre os objetivos e o desenho de programas, é praticamente impossível que ele seja implementado tal como foi previsto, ou seja, não se deve esperar que um programa seja implementado inteiramente de acordo com o que foi previsto por seus formuladores. Essa distância é resultado da cadeia de implementadores envolvidos no processo e do contexto econômico, político e institucional em que operam (DRAIBE, 2001). A distância também pode ser atribuída ao fato de os implementadores não aceitarem os objetivos e regras do programa, discordando de suas prioridades e elegendo suas próprias prioridades como referência para suas ações. Ou ainda, devido às condições institucionais para a implementação de programas poderem variar, levando a adaptações do desenho original (ARRETCHE, 2001). A influência dos implementadores sobre uma política pública é realizada com base nas referências que estes adotam para desempenhar suas funções, visto deterem certa autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem oferecidos. Assim, eles têm a prerrogativa de fazer a política conforme seus próprios referenciais. Cada um dos atores age e interage com os demais, influenciando a forma como uma política é implementada (ARRETCHE, 2011).

É importante destacar que existem três modelos de análise da implementação de políticas públicas que estabelecem relação entre a estrutura normativa da política pública e sua implementação, são eles: modelo de controle (valoriza as determinações dispostas na estrutura normativa da política pública e diz respeito às atividades e ações dos indivíduos e das organizações responsáveis por colocar em prática o plano); modelo de interação (a implementação resulta de um processo de interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução); modelo de cognição (a visão de mundo orienta o comportamento dos atores, sendo a implementação um produto de sua ação, o que afeta os resultados e a conformação da política) (LIMA e D'ASCENZI, 2014). O modelo enfatizado por este estudo é o que destaca a interação dos atores. O impacto desse modelo sobre qualquer campo de estudo, sobre política pública é percebido a partir do momento em que se verifica que a interação entre a estrutura normativa de uma política e a especificidade dos espaços onde está sendo executada resulta em diversos formatos de implementação. Tal modelo é estudado, sobretudo, pela autora Arretche, utilizada como base para a análise da implementação da política pública neste trabalho.

A respeito da legislação e das normas determinadoras de uma política pública, devido às incertezas e contingência que podem surgir, a ação dos implementadores deveria ser pautada nesses dispositivos legais. Eles é que deveriam determinar os objetivos e o desenho de implementação de um programa. Porém, devido à capacidade de informações da agência formuladora, por diversas vezes, os agentes incumbidos da implementação não conhecem de fato o programa, os objetivos e regras efetivamente estabelecidos, levando-os a eleger outra referência para a implementação, que poderá ser seus próprios objetivos ou os objetivos dos *stakeholders* (ARRETCHE, 2001). A partir de suas ideias, das normas organizacionais formais e informais e do próprio plano que caracteriza a política pública, os atores exercem sua discricionariedade, interpretando e adaptando essa política às circunstâncias locais. Assim, a implementação resulta do processo de interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução. Apesar de o plano já trazer definida a arena na qual o processo deveria ocorrer, o papel dos principais atores envolvidos no plano, as ferramentas e recursos necessários para sua execução, a prática provoca adaptações dos objetivos e das ferramentas de gestão à realidade do espaço local (ARRETCHE, 2011; LIMA e D'ASCENZI, 2013).

No que se refere à implementação de políticas públicas, ela passou a exigir um campo específico de análise a partir do momento em que se verificou que mesmo as políticas mais bem desenhadas não geravam os efeitos desejados (LIMA e D'ASCENZI, 2014). Na literatura isso é explicado como “pontos de estrangulamento alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados” (ARRETCHE, 2001, p. 52), ou seja, algumas especificações podem operar de forma contrária àquela que foi especificada na regulamentação do programa, dadas as condições de incerteza em que foi formulado e aos diversos contextos de implementação.

Assim, no momento da execução de um programa público haverá fortes tendências a não convergência de interesses e concepções ideológicas dos agentes envolvidos, o que impõe incertezas quanto às ações dos implementadores e da perfeita adequação entre a formulação original e a implementação efetiva. Outro fator que impede o ajuste perfeito do desenho de programas é a falta de informações completas e perfeitas acerca da realidade sobre a qual se pretende interferir (ARRETCHE, 2001). No momento da execução de um programa público, os formuladores também se deparam com a complexidade dos fenômenos sociais, que não lhes fornecem condições de prever as contingências que podem afetar a política. A complexidade também se relaciona aos planos e programas que limitam algumas ações e decisões dos agentes, visto que há um

espaço discricionário aberto aos implementadores. Outra complexidade são as influências políticas que minam a racionalidade técnica dos planos e programas (SILVA e MELO, 2000). Assim, a implementação é observada a partir do plano que deu origem à política. Porém, sua essência é o processo contínuo de adaptação do plano ao contexto. Essa adaptação ocorre até mesmo em programas que contam com rígidos mecanismos de controle (LIMA e D'ASCENZI, 2014).

METODOLOGIA

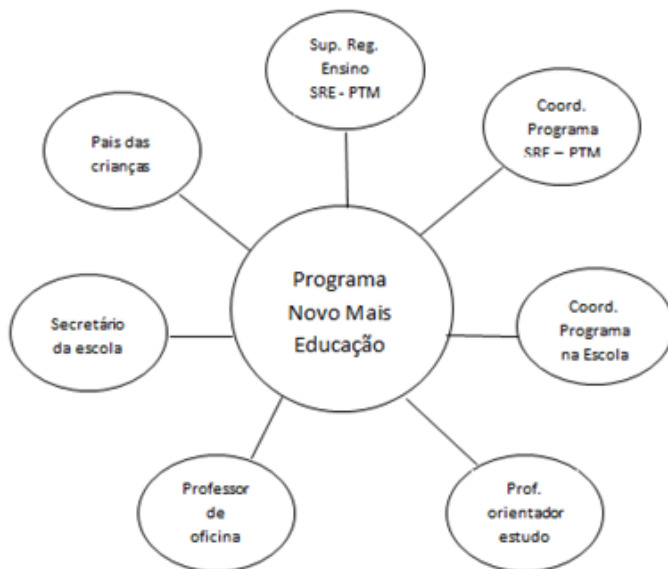
Esta pesquisa desenvolveu um estudo de caso duplo, que avaliou se a implementação da política pública de educação em tempo integral nas escolas estaduais Adelaide Maciel e Deiró Eunápio Borges, no município de Patos de Minas, produziu variações em relação ao modelo previsto nas normas educacionais estaduais e, se tais variações buscaram maior adequação à especificidade do contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridas. A base epistemológica dos métodos adotados tem origem no estudo de caso duplo que, segundo Yin (2001), é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Essa pesquisa qualitativa envolveu uma triangulação metodológica, que combina pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. A abordagem da observação participante apresenta sua fundamentação epistemológica na definição de Malinowski (1990) e Foote-White (1990), na qual o pesquisador permanece na comunidade, observa e coleta informações, utilizando-se de um relato etnográfico e lidando conscientemente com a situação de que a base de dados é obtida em processo interativo que deve ser controlado; a interação o coloca na condição de participante. A entrevista semiestruturada ou por pauta constitui um procedimento no qual o pesquisador realiza perguntas diretamente ao entrevistado, seguindo um roteiro previamente elaborado (GIL, 2012). A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira pesquisou-se sobre educação integral, Programa Mais Educação, Programa Novo mais Educação, dispositivos e diretrizes legais que norteiam o Programa. Também foi pesquisado o estado da arte da teorização acerca das políticas públicas e ciclo de políticas públicas, dando ênfase à fase da implementação. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ou baseadas em roteiro previamente definido, gravadas com os atores responsáveis pela implementação do PNME nas escolas analisadas: Superintendente Regional de Ensino, Coordenadora do Programa na SRE, diretoras das escolas, professores coordenadores do Projeto, professores orientadores de estudos, professores de oficinas, secretários das escolas e pais de

crianças que participam do Programa. Foram entrevistadas 16 pessoas, enumeradas de E1 a E16. O período de realização ocorreu entre os dias 12 e 30 de junho de 2018. Após as entrevistas os dados foram analisados utilizando-se o Programa Atlas TI 7.0 para realizar a análise de conteúdo. Desse modo, foram estabelecidas cinco unidades de conteúdo: atividades desenvolvidas na escola; articulação das atividades desenvolvidas com os turnos regulares; mobilização da comunidade para construção e viabilização do PNME; dificuldades na implementação do PNME; e adaptações e inovações necessárias durante a implementação do PNME. As unidades foram subdivididas nas seguintes categorias: rotinas diárias; fatores/ desigualdades sociais; desempenho educacional; habilitação dos articuladores para atividades extracurriculares; espaço físico; recursos materiais e financeiros para desenvolver atividades; envolvimento dos pais, familiares, professores. Para realizar a análise tomaram-se por base as disposições normativas contidas no Documento Orientador do Programa Nova Mais Educação – versão I – 2016 (DOPNME), no documento intitulado “Caderno de Orientações Pedagógicas” - versão I (COP), na Portaria MEC nº 1.144/2016 e na Resolução FNDE nº 17/2017.

ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS ADELAIDE MACIAL E DEIRÓ EUNÁPIO BORGES

Para se iniciar a análise é necessário considerar que a implementação de um programa é o resultado da ação de uma cadeia de implementadores que atuam no processo (DRAIBE, 2001), assim, considerando-se que no PNME há a atuação de diversos atores, foi construída a Figura 1, mostrando os principais atores sociais locais que influenciam a implementação do Programa.

Figura 1 - Atores influenciadores da implementação do PNME.



Fonte: Elaborado pela autora.

O desenho da figura, mostrando o PNME no centro das ações de todos os implementadores, recebendo influência de todos eles, parte do modelo de implementação *bottom-up*, cujo foco são os elementos que compõem o contexto no qual a política é implementada, considerando atores, variáveis e condições locais dos espaços de execução. Esse modelo observa como a política pública está sendo executada, as estratégias utilizadas, os problemas e obstáculos encontrados, observa também como deveria ser e responde o porquê das desconexões (SECCHI, 2011). Também é preciso considerar que a implementação de uma política pública é resultado do esforço, conhecimento e recursos empregados pelos implementadores para alocar fundos, designar pessoas e desenvolver regras (HOWLETT, RAMESH E PERL, 2013) e que esses esforços acontecem de maneira diversificada, acabando por remodelar a política, em decorrência da discricionariedade dos implementadores (ARRETCHE, 2001). Assim, foram observadas variações em relação ao modelo previsto para o PNME.

O fato de as duas escolas estarem inseridas em diferentes regiões do município de Patos de Minas permite inferir que os implementadores dispõem de diferentes realidades para colocar em prática o PNME, tal como espaço físico disponível, parceiros ligados ao trabalho com as crianças, recursos didáticos, etc. Nesse sentido, considerando-se a legislação que trata do PNME, foi observado que nas escolas analisadas o desenho da política pública de educação integral se diferenciou do modelo normativo previsto.

A primeira e segunda variações observadas partiram da categoria de análise “atividades desenvolvidas nas escolas”. A primeira foi identificada na prevalência do pensamento que liga o PNME ao fator social com mais intensidade do que à melhoria de desempenho educacional. Nessa dimensão, ambas as escolas valorizaram mais o cuidado para com o aluno do que a melhoria de seu desempenho escolar. Isso mostra que, na prática, a função da escola de tempo integral ainda segue os princípios de quando foi criada, nos anos 50 e 60. Naquelas décadas, a escola integral era uma alternativa para o cuidado do menor abandonado, oferecendo, primeiramente, assistência social e, posteriormente, educação (PARO *et al.*, 1988). A segunda variação foi relativa à forma de escolha das crianças para participar do PNME. Ambas as escolas deram preferência para as crianças com maior vulnerabilidade social, enquanto as disposições normativas chamaram a atenção primeiramente para aspectos relativos ao desempenho escolar. Observou-se que a implementação é o resultado da interação entre a estrutura normativa da política pública e as características dos espaços de execução. Mesmo definindo-se a arena onde o processo deve ocorrer, a prática acaba adaptando os objetivos da política à realidade local (LIMA e D’ASCENZI, 2014).

A terceira, quarta, quinta, sexta e sétima variações partiram da categoria de análise “articulação das atividades desenvolvidas no turno regular com o PNME”. A terceira esteve ligada à articulação das atividades desenvolvidas entre os mediadores e os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Nas duas escolas não houve troca de informações entre esses profissionais, os mediadores procuraram as informações de que necessitaram diretamente no caderno dos alunos. Isso mostrou um provável desinteresse dos professores do turno regular em se articular com o Programa. Assim, observou-se que, durante todo o ciclo de uma política pública, pode ocorrer a não convergência de interesses entre os agentes envolvidos na política, resultando em diferenças entre a formulação original de um Programa e sua efetiva implementação (ARRETCHE, 2001). A quarta variação correspondeu ao fato de a legislação exigir pessoal capacitado para desempenhar a função de facilitador, porém, ao mesmo tempo permitir a contratação de pessoas que não possuem formação na área. Esses profissionais, por não conhecerem de fato o objetivo de determinadas oficinas, acabaram por prejudicar as atividades do Programa. Assim, observou-se que os agentes implementadores que não conheciam o programa, objetivos e regras estabelecidas, acabaram elegendo outras referências para a implementação, podendo ser seus próprios objetivos ou os objetivos dos *stakeholders* (ARRETCHE, 2001). A quinta variação esteve no fato de os articuladores exercerem mais a função de gestores administrativos do que de coordenadores do trabalho pedagógico, dando maior liberdade para os mediadores e facilitares escolherem as atividades que serão

realizadas, considerando seu próprio planejamento e as demandas das crianças. Esse achado foi o principal ponto que caracterizou essa política pública como pertencente ao modelo de implementação *bottom-up*. Nesse modelo, o formato da política pública e sua remodelagem resulta da necessidade daquele implementador que se depara com o dia a dia da implementação, seus problemas e necessidades (SECCHI, 2011). Além disso, este modelo de implementação de política pública pode ser conceituado como “modelo de interação” (LIMA e D’ASCENZI, 2014). Tal modelo enfatiza a interação entre os atores e a estrutura normativa do Programa. Seu impacto no campo de estudo foi percebido justamente nas variações que ocorreram no Programa, conforme o contexto socioeconômico e cultural de cada escola.

A sexta variação se relacionou ao planejamento das atividades do Programa. Não havendo participação de professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade conforme a normativa. Deve-se destacar que esta variação ocorre de maneira independente à vontade das escolas, visto que, de maneira geral, família e comunidade não procuram participar das atividades do Programa, muito menos de seu planejamento. Nesse sentido, no PNME, há a existência de “pontos de estrangulamento alheios à vontade dos implementadores, que implicaram que as metas e os objetivos inicialmente previstos não pudessem ser alcançados”, o que leva o Programa a operar de forma contrária ao especificado em sua regulamentação (ARRETCHE, 2001). A sétima variação foi relativa a não ocorrência de encontros formais entre professores de Língua Portuguesa e Matemática, mediadores e facilitadores do Programa. O objetivo desses encontros é formar mediadores e facilitadores para trabalharem com as crianças do projeto. Apesar de os encontros formais não terem sido citados pelas escolas, foi observado que os profissionais, procuram manter contatos informais entre si compartilhando ideias e conhecimentos. Assim, a implementação também sofreu influência das normas formais e informais que caracterizaram a política pública (LIMA e D’ASCENZI, 2013).

A variação das atividades oferecidas por cada escola não foi considerada como uma variação ao modelo previsto, visto que as duas atenderam às disposições normativas, realizando o acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática bem como atividades voltadas para a arte, cultura, esporte e lazer. Também não foi considerada como variação a escolha de locais externos para desenvolver as atividades com as crianças. Tais achados foram considerados como adaptações necessárias à implementação da política pública, em que a liberdade dos burocratas ao se organizar, modela a implementação das políticas (SECCHI, 2011). Isso é desejável, pois são eles que conhecem as situações locais e precisam se adaptar a elas (LIPSKY, 1980).

Tomando-se por base as variações observadas, é importante propor ações em busca da melhoria das atividades desenvolvidas pelo PNME nessas escolas. As sugestões surgiram a partir da realidade e das manifestações dos agentes envolvidos manifestas nas escolas. Deve-se destacar que tais sugestões não buscaram padronizar o desenho dessa política, mas melhorar as atividades desenvolvidas, utilizando uma visão mais crítica e considerando a atuação dos diversos elementos que a circundam. Assim, seguem as variações observadas e as respectivas propostas:

- Prevalência do fator social em detrimento do desempenho educacional: intensificar as atividades de acompanhamento pedagógico e acompanhar o desempenho das crianças, verificando se houve melhoria ao longo do tempo.

- Modo como as crianças são escolhidas para participar do PNME: consultar o desempenho educacional de cada criança no momento da seleção, priorizando aquelas com baixo desempenho dentro da lista de interessados.

- Falta de articulação das atividades desenvolvidas entre os mediadores e os professores do turno regular: promover reuniões conjuntas entre mediadores e professores do turno regular, buscando compartilhar as atividades planejadas. A partir daí, suas atividades serão passíveis de serem articuladas.

- Dificuldades para a contratação dos facilitadores para trabalhar no PNME: esclarecer, no momento da contratação dos facilitadores, que para o bom desenrolar do PNME é imprescindível que realmente possuam as habilidades apontadas. Destacar suas responsabilidades após o ingresso no PNME.

- Dificuldades para os articuladores desempenharem sua função de forma a atender as normativas: promover reuniões entre os articuladores e mediadores/facilitadores, buscando informar o PPP da escola e planejar, conjuntamente, as atividades que serão desenvolvidas no PNME. Deve-se destacar que o planejamento não buscará uma rigidez no projeto, mas um melhor panorama das atividades que serão realizadas no decorrer do ano.

- Planejamento das atividades do Programa: divulgar, inclusive entre os pais, que as atividades de planejamento do Programa estão abertas a sugestões. Destacar a importância da participação da comunidade escolar para melhoria do PNME. Realizar o planejamento em finais de semana, facilitando, assim, a participação dos pais.

- Falta de encontros formais entre os professores do turno regular e os atores que implementam o projeto nas escolas: promover reuniões conjuntas entre professores do turno regular e mediadores/facilitadores, buscando trocar experiências e formar pessoal capacitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, busca-se oferecer a educação integral por meio do PNME, sendo expedidas diversas normativas que esclarecem sobre a maneira como tal política deve ser implementada nas escolas. A partir daí, observando-se as normativas e o desenho do PNME nas escolas analisadas, foi verificado, tal como explicado pela literatura que trabalha com o tema da implementação de políticas, que, na prática, houve a modificação dessa política pública, que acabou sendo efetivamente realizada pelos agentes encarregados de sua implementação. Tais agentes implementaram a política a partir de suas próprias referências, adequando suas ações às circunstâncias locais. Assim, neste trabalho observou-se que a política pública de educação em tempo integral implementada nas escolas analisadas se diferenciou do modelo normativo previsto, sendo identificadas diferenças e semelhantes na forma de implementação, de forma a se adequar ao contexto socioeconômico e cultural de cada escola. Algumas mudanças ocorreram de forma intencional do gestor como forma de adequar o projeto à realidade da escola e das crianças. Elas buscaram melhorar o projeto, mesmo diante das limitações que as escolas possuíam.

A partir das variáveis observadas, foi realizada uma proposta de melhoria das práticas nas escolas analisadas. Além disso, este trabalho sugere a realização de pesquisas futuras que busquem verificar o reflexo do Programa sobre a aprendizagem escolar. Deve-se destacar que a implementação do PNME nas escolas, foco deste estudo, atendeu ao modelo *bottom-up*, visto que houve liberdade das pessoas que estavam na linha de frente do Programa para se organizarem, escolhendo aquilo que melhor atendia a sua realidade durante a implementação da política pública. Além disso, durante esse processo, houve a interação de diversos atores (professores, diretores, coordenadores, alunos, parceiros), que resultou no formato de implementação utilizado em cada escola, ou seja, em cada uma delas, o modelo resultou do comportamento específico dessas pessoas que compunham o nível mais baixo do processo de implementação.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, M. T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

BECKER, P. C. C. **Do programa mais educação à educação integral: o currículo como movimento indutor**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2542252>. Acesso em: jul. 2017.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Documento Orientador – Versão 3**. Belo Horizonte, 2017, 77 p.

CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 2016.

CAVALCANTE, R. **Educação Integral: possibilidades e desafios**. 2013. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105674/ROSANA%20CALVACANTE.pdf?sequence=1>>. Acesso em: mai. 2017.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Rio de Janeiro, UFRJ, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DYE, T. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1984.

ELMORE, R. F. Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. In: VAN METER, D. S.; VAN HORN, C. E.; REIN, M.; RABINOVITZ, F. F. & ELMORE, R. (dirs.). **La implementación de las políticas**. México: Miguel Angel Porrua, 1996. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/46233454/4-Elmore-Implementacion-Diseno-Retrospectivo>>. Acesso em: ago. 2017.

FOOT-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1999.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2012.

HOWLETT, M.; RAMESH, M; PERL, A. **Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LASWELL, H. **Política: quem ganha o que, quando e como**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1984.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI. Estrutura normativa e implementação de políticas públicas. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

LIMA, L. L.; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782013000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2014.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services**. New York: Russel Sage, 1980.

MALINOWSKI, B. Objeto, método e alcance desta pesquisa. In: ZALUAR, A. **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora, 1999.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação**. Programa estruturador educação para crescer: Projeto estratégico Educação em Tempo Integral: Anexo I e II. Belo Horizonte, SEE/MG, 2013.

MINAS GERAIS. **Agência Minas**. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/>>. Acesso em: ago. 2019.

Ministério da Educação. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et. al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2011. 133 p.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. O processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. **Caderno NEPP/UNICAMP**, Campinas, n. 48, p. 1-16. Disponível em: <http://governancaegestao.files.wordpress.com/2008/05/teresa-aula_22.pdf>. Acesso em: 20.set.2013.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n.39, p 11-24, jul-dez. 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 252 p.

TEIXEIRA, A. **Educação para a Democracia**: introdução a administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. 263 p.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: < <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: jun. 2017.

WU, X.; RAMESCH, M.; HOWLETT, M.; FRITZEN, S. **Guia de Políticas Públicas**: Gerenciando Processos. Traduzido por Ricardo Avelar de Souza. – Brasília: Enap, 2014. 160 p.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. São Paulo, Bookman, 2001.

LORENA ALVES DE OLIVEIRA Possui graduação em Administração Pública pela UFOP (2013), pós graduação em Administração Pública pela UFJF (2015) e Mestrado em Administração Pública (2018) pelo Programa de Mestrado Profissional (PROFIAP) da Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba. Atualmente é servidora pública da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Patos de Minas, trabalhando como secretária do Curso de Graduação em Engenharia Eletrônica e de Telecomunicações – Campus Patos de Minas.
E-mail: lorenaalvesdeoliveira@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3735-4497>

MARILENE DE SOUZA CAMPOS Possui graduação em Ciências Sociais pela UFMG(1991), Mestrado (1998) e Doutorado(2003) em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro(IUPERJ).Realizou parte de sua formação do Doutorado na Università degli Studi di Torino-ITA(2001-2002). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em sociologia econômica e administração pública, atuando principalmente com as seguintes temáticas:políticas públicas , desenvolvimento local, cidades, e democracia participativa.
E-mail: marilenecrp@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3896-4222>

*Recebido em agosto de 2019
Aprovado em outubro de 2019*

Inativos da educação: despesa da educação? ¹

Inactive of education: expenditure on education?
Inactivos de la educación: ¿gasto de la educación?

FÁBIO ARAUJO DE SOUZA

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as despesas com os inativos da educação pagas com recursos da educação nos governos estaduais, no distrital, no federal e nos municipais. Foram analisadas diversas legislações, estudos sobre o tema, processos judiciais dentre outros documentos. A conivência dos órgãos fiscalizadores e o imbróglgio legal são indutores dessa despesa persistir na educação. Como resultado se constatou que a maioria dos governos pagam inativo da educação com recursos da educação, embora a inclusão dessa despesa não seja algo consensual e a recomendação do TCU seja de não considerar inativos como despesas da educação.

Palavras-chave: Inativos da educação; financiamento da educação; Tribunal de Contas.

Abstract: This article presents the results of a research that aims to analyze the expenditure on the inactive education paid with educational resources in state governments, in the district, in the federal and in the municipalities. Several laws, studies on the subject, judicial proceedings and other documents were analyzed. The connivance of the supervisory bodies and the legal imbroglio induce this expenditure to persist in education. As a result, it was found that most governments pay for inactive education with education resources, although the inclusion of this expenditure is not consensual and the recommendation of the TCU is not to consider inactive as education expenditure.

Keywords: inactive of education; education financing; Court of Auditors.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo analizar los gastos con los inactivos de la educación pagados con recursos de la educación en los gobiernos estatales, distritales, federales y municipales. Se analizaron diversas legislaciones, estudios sobre el tema, procesos judiciales entre otros documentos. La connivencia de los órganos de

¹ Agradecimentos: O autor agradece a contribuição dos pareceristas ad hoc através das sugestões para a melhoria do artigo. Registro, também, o agradecimento ao professor doutor Nicholas Davies pelas correções e sugestões.

control y el embrollo legal son inductores de este gasto persistir en la educación. Como resultado, se encontró que la mayoría de los gobiernos pagan por la educación inactiva con recursos educativos, aunque la inclusión de este gasto no es consensual y la recomendación del TCU es no considerar la inactividad como gasto en educación.

Palabras clave: inactivos de la educación; financiación de la educación; Tribunal de Cuentas.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objetivo analisar as despesas com os inativos da educação, pagas com recursos da educação nos governos estaduais, no distrital, no federal e nos municipais. Há muito tempo essa discussão paira sobre o financiamento da educação pública. Parte significativa dos recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), e até mesmo, da educação é aplicada no pagamento de inativos da educação e, conseqüentemente, deixa de ser aplicada nas redes de ensino do país. Para fins deste artigo, o conceito de inativos será aplicado para se referir aos aposentados e aos pensionistas.

Neste texto, o termo MDE, quando usado, refere-se ao percentual mínimo de impostos e transferências previstos no artigo 212 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), ou o percentual previsto nas Constituições Estaduais ou Lei Orgânica Municipal, quando acima do mínimo previsto na CF/88, e às despesas previstas no artigo 70 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Já o termo educação reporta-se aos demais recursos, que podem ser aplicados em MDE, mas que não compõem o percentual mínimo, tais como: Salário-Educação, convênios, *royalties* e participação especial (compensações financeiras para os entes afetados pela exploração de recursos naturais), programas e demais fontes de recursos. Há que se entender que os recursos da MDE estão contidos nos recursos da educação.

As únicas áreas sociais para as quais a CF/88 determina um percentual mínimo de impostos para ser aplicado por todos os entes federados são a educação e a saúde. Cabe destacar que, com o advento da Emenda Constitucional (EC) 95, aprovada em 2016, a União poderá não cumprir a aplicação dos percentuais mínimos na MDE e na saúde (BRASIL, 2016a).

Embora a despesa com inativos conte com uma fonte própria, baseada na contribuição de empregados e empregadores e nos recursos da seguridade social para financiá-la, muitos governos pagam os inativos da educação com recursos da MDE ou da educação. O efeito disso é que na mesma proporção eles deixam de ser canalizados para a melhoria das redes de ensino.

Esta pesquisa, portanto, apresentará diversos posicionamentos acerca da questão, além de apresentar dados das finanças federal, estaduais, distrital, municipais sobre a aplicação dos recursos da educação para pagamento dos inativos da educação. Com isso, espera-se contribuir para o debate acerca do tema sob a perspectiva científica que tem compromisso com a distribuição justa dos recursos públicos da educação no país.

OS INATIVOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O Regime Próprio de Previdência Social (RPPS) foi concebido pela CF/88 por um caráter contributivo e solidário mediante contribuição do respectivo ente público, dos servidores ativos e inativos. O Regime é voltado para os servidores públicos, com regras específicas para militares, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que podem contar, também, com a previdência complementar. A proposta de contrarreforma da previdência, ou seja, medidas regressivas de ajuste dos direitos sociais à lógica neoliberal, cujo objetivo velado era a desconstrução de direitos sociais consolidados, apresentada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso foi promulgada e tornou-se a EC 20/1998. A EC tinha como objetivo oculto aprofundar um processo de desmonte da previdência social, prevista originalmente na CF/88, por meio do controle da dívida pública, da possível estabilização econômica e da confiança dos investidores estrangeiros. As demais mudanças na previdência social, propostas pelos governos Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e, recentemente, através da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 06/2019, pelo governo Bolsonaro viabilizam a agenda do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional quanto às mudanças legais na seguridade social brasileira (LOURENÇO; LACAZ; GOULART, 2017).

O RPPS deve ser gerido por uma Unidade Gestora que contará com até 2% do valor total das remunerações, proventos e pensões dos segurados vinculados ao RPPS, relativo ao exercício financeiro anterior, a título de Taxa de Administração. Nem todos os funcionários públicos estão submetidos ao RPPS: empregados em empresas públicas, agentes políticos, servidores temporários e detentores de cargos de confiança devem estar filiados ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS). A alíquota de contribuição dos segurados ativos e inativos ao RPPS não poderá ser inferior à alíquota dos servidores titulares de cargo efetivo da União, atualmente fixada em 11%, mas a base de incidência varia de acordo com a data de ingresso no serviço público. Os recursos previdenciários vinculados ao RPPS são aplicados conforme diretrizes previstas em norma específica do Conselho Monetário Nacional. No que se refere às fontes de receita

da seguridade social (Saúde, Previdência Social e Assistência Social), estas advêm, em grande parte, das contribuições sociais constituída com a contribuição das empresas, dos empregadores domésticos, dos trabalhadores e de concursos prognósticos.

No tocante à educação, o artigo 212 da CF/88 prevê como fonte de financiamento para MDE os recursos oriundos de impostos e transferências (BRASIL, 1988). Aplicações financeiras, juros e multas dos impostos, Dívida Ativa de Impostos (DAI) e seus juros e multas também compõem receitas da MDE. A CF/88 prevê como fonte adicional o Salário-Educação (que não poder ser gasto com pagamento de pessoal), que é oriundo de uma contribuição social recolhida pelas empresas. A educação pode receber recursos adicionais dos *royalties* e participação especial, de serviços educacionais, convênios nacionais e internacionais, de programas, e de outras fontes de recursos.

Conforme visto, as receitas da seguridade social e da MDE ou mesmo da educação vêm de fontes bem distintas. Além disso, as despesas com previdência vêm de contribuições específicas para a formação de uma fonte de receitas próprias para essa despesa para a qual o trabalhador e o governo contribuem (RPPS), além de outras fontes de contribuições que financiam a seguridade social. Por outro lado, os recursos da MDE, que movimenta a maior parte dos recursos da educação, advêm integralmente de impostos e servem para manter e desenvolver o ensino.

Um dos principais argumentos dos governantes contrários à determinação constitucional de percentual mínimo de impostos para MDE é acerca do engessamento no orçamento, e é importante ressaltar que cabe exclusivamente ao Poder Executivo a elaboração das leis orçamentárias que devem ser aprovadas pelo Poder Legislativo. Com relação à União, as regras foram alteradas por força da EC n. 95/2016. Já os estados (que não alteraram as regras como fez a União) e o DF devem reservar 37% (25% MDE + 12% Saúde) dos impostos, isso quando sua constituição não determinar um percentual acima do previsto na CF/88, para financiar as áreas sociais mencionadas; e os municípios 40% (25% MDE + 15% Saúde) ou mais quando sua LOM determinar percentual mínimo acima do mínimo da CF/88.

No processo constituinte da sua Lei maior, em alguns estados e municípios, o percentual foi aumentado. Essa possibilidade ocorreu porque a CF/88 criou um piso e não um teto em relação ao percentual mínimo. Esse foi o argumento, na década de 1990, do ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Sydney Sanches, ao analisar a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 282, que questionava os dispositivos da Constituição do Mato Grosso, em relação ao percentual acima do previsto na CF/88. O ex-ministro decidiu que não haveria

inconstitucionalidade nas Constituições Estaduais quando o percentual mínimo fosse acima do previsto na CF/1988. O plenário do Tribunal indeferiu o pedido de liminar para suspender os efeitos do dispositivo da Constituição que previa o percentual mínimo maior que o da CF/88 (BRASIL, 1990).

Contrariando o entendimento da ADI supracitada, em 1992, o plenário decidiu pela suspensão cautelar do dispositivo que determinava o percentual de 35%, no mínimo, na MDE da Constituição do Estado do Rio de Janeiro. Em 2014, a ministra Carmem Lúcia, relatora da ADI 4102/RJ, que questionava o percentual na Constituição Fluminense, decidiu que o percentual acima do previsto na CF/88 limitava a autonomia do Poder Executivo acerca das leis orçamentárias e, portanto, era inconstitucional. O plenário acompanhou o entendimento da relatora. Os ministros Luís Roberto Barroso e Marco Aurélio participaram das duas votações e, na segunda, mudaram o voto acompanhando o parecer da relatora pela inconstitucionalidade (BRASIL, 2014).

Muitos entes federados descumprem os percentuais mínimos com a conivência dos Tribunais de Contas e das Casas Legislativas, como evidenciado por diversas pesquisas (VELLOSO, 1990; PINTO, 2005; MENEZES, 2008; SENA, 2009; DAVIES, 2012; BASSI; VERÇOSA, 2017; SOUZA, 2018). Governantes buscam, por meio de mudanças em sua Lei Maior, reduzir o percentual mínimo como, por exemplo, o estado de Goiás que alterou o percentual mínimo para MDE na sua Constituição Estadual, passando de 30% para 28% e, atualmente, tenta, por meio da PEC 990, reduzir para 25%. Contudo, como a diminuição de recursos é uma medida impopular, recorre-se ao seu simples descumprimento ou à judicialização para que não sejam obrigados a aplicar os “pisos” nas áreas sociais, como os exemplos dos estados mencionados anteriormente.

No Estado do Acre, houve aumento do percentual mínimo, contudo a estratégia de adotar uma medida popular de aumento de impostos na MDE estadual escondia a intenção do governo de inflar o novo percentual com despesas alheias à MDE. Como concluíram BASSI; VERÇOSA (2017, p. 315): “(...) sob um percentual superior ao piso estabelecido pela CF88, incluem-se e protegem-se, sob o manto da vinculação, despesas forçosa e impropriamente identificadas como educacionais”. Para o pesquisador Paulo Sena (2009, p. 17), essas novas categorias de despesas legais que inflam o percentual mínimo são “desvinculações brancas”, pois se admite que o governo aplique parte do percentual mínimo em outras despesas que não se caracterizam como MDE.

AS INTERPRETAÇÕES ACERCA DAS DESPESAS COM OS INATIVOS DA EDUCAÇÃO

A discussão acerca das despesas com inativos não é nova e tão pouco consensual na história do financiamento da educação brasileira. Intensifica-se, na década de 1980, com a regulamentação da EC 24/1983 (Emenda Calmon), especificamente, com a Lei federal 7.348/1985 (Lei Calmon), que regulamentou a emenda. Após a emenda ser promulgada, o Poder Executivo apresentou ao Congresso um Projeto de Lei (4.504/1984) que considerava, no seu art. 6, alínea h, as despesas com inativos como despesas em MDE. Essa despesa se manteve no rol das permitidas com recursos da MDE no texto final da lei (BRASIL, 1984).

O debate pós-CF/88, sobretudo acerca da nova LDB, também aborda a questão dos inativos. O substitutivo Sabóia (Parecer 250/1994-CE) retirava os gastos com inativos do conceito de MDE (art. 87, IX). Contudo, a despesa com inativos, na nova LDB, não classificou essa categoria no rol permitido nem no proibido (artigos 70 e 71). Essa omissão tem sido um dos principais argumentos para a inclusão dessa despesa com recursos da MDE ou da educação.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE) se posicionou acerca do tema por meio do Parecer 26 do Conselho Pleno. Baseado no conceito do termo manutenção do ensino, como atividades que sustentam o funcionamento regular, e de desenvolvimento, como atividades que democratizam ou expandem a oferta e aprimoram a qualidade do ensino, o Conselho apreendeu que os inativos não contribuem nem para a manutenção nem para o desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1997). Embora tivesse expressado que a LDB é omissa em relação ao tema, compreendeu que, devido ao seu espírito, essa despesa não é aceitável.

Com a tramitação no Congresso dos projetos acerca do Plano Nacional de Educação (PNE), em 1998, o tema dos inativos voltou à tona. O Projeto de Lei 4.155, apresentado pelo deputado Ivan Valente, previa como meta para o financiamento da educação: “Garantir os recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados (com paridade de remuneração) e pensionistas não como verbas de manutenção e desenvolvimento da educação” (BRASIL, 1998). Contudo, na Lei federal 10.172/2001, não houve a manifestação acerca desse tema.

Com a discussão no Congresso Nacional da Medida Provisória 339, de 2006, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o debate foi reacendido. Alguns docentes inativos de São Paulo solicitaram, no Congresso, o reexame da proibição do pagamento dos inativos com recursos do Fundo, conforme proposto pelas emendas 121 e 122, de autoria, respectivamente,

dos deputados Carlos Abicalil e Gastão Vieira. Os aposentados alegaram os seguintes motivos para serem pagos com recursos do Fundeb: o inativo recebe aposentadoria pelo que ele fez quando em atividade, não pelo que ele faz depois de aposentado; retirar os aposentados das despesas com MDE faria com que essa despesa aumentasse em igual proporção para atender aos percentuais previstos no artigo 212; deixar de pagar os inativos com recursos da MDE, os tornaria um peso inútil, uma vez que nem mesmo poderiam fazer greve para reivindicar tais direitos; alegaram que se a despesa com inativos ficasse de fora do percentual mínimo poderia sofrer redução de recursos, o que afetaria o pagamento dos proventos, que segundo eles são extensões da remuneração. Por esses motivos, eles afirmaram que deveriam estar incluídos no rol de despesas do Fundeb. As emendas não foram aprovadas, e a lei do Fundeb foi omissa, especificamente, sobre esse assunto (BRASIL, 2007c).

O Ministério da Educação (MEC) entende que, embora a LDB tenha sido omissa em relação ao pagamento de inativos com recursos da MDE, essa despesa não pode ser realizada com esses recursos, conforme o documento “Perguntas Frequentes” do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual mostra que, na maioria dos entes subnacionais que incluem essa despesa na MDE, os Tribunais de Contas entendem que ela deve ser eliminada com planejamento e regulação (BRASIL, 2008).

Um equívoco do Ministério é considerar que a maioria dos Tribunais de Contas proíbe tal gasto, uma vez que a pesquisa que embasa o artigo tem apresentado vários entendimentos a favor dessa prática, inclusive com regulamentação dos próprios Tribunais. Além disso, a competência para legislar sobre o assunto é da União e até o presente momento isso não aconteceu, o que demonstra que a proibição do MEC/FNDE é inócua, sendo o órgão conivente com tal prática. A Controladoria-Geral da União (CGU), apresentou argumentos técnicos quanto à ilegalidade do pagamento de inativos provenientes da educação, referenciando o art. 70 da LDB e a Lei do Fundeb na cartilha *Olho Vivo no Dinheiro Público – FUNDEB* (BRASIL, 2012).

Com a aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) – Lei Complementar 101/2000 –, a STN iniciou-se a publicação do Manual de Demonstrativos Fiscais a fim de orientar os entes federados em relação aos padrões de regras contábeis e orçamentárias. Em relação ao pagamento de inativos com recursos da educação, a STN foi omissa até a publicação do Manual 7, em 2007, quando se posicionou contra essa despesa contabilizada na MDE (BRASIL, 2007b).

Segundo o atual Manual, do exercício de 2019, a orientação é pela não contabilização, pois o artigo 70, inciso I, da LDB, prevê como despesas a remuneração e o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação, excetuando-se as despesas com pessoal quando em desvio de função ou em atividade alheia à MDE (BRASIL, 2018d).

Remetendo à CF/88, artigos 37 e 40, o Manual demonstra que o termo remuneração se refere aos servidores ativos, provento para os inativos e pensão para os pensionistas. Nesse sentido, pagar proventos e pensões com recursos da MDE é um equívoco. O Manual cita, ainda, o artigo 22, inciso I, da lei do Fundeb, que define a destinação dos recursos do Fundo para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. O Manual orienta que as despesas com inativos e pensionistas devem ser mais apropriadamente classificadas como Previdência. Para o pesquisador Nicholas Davies (2011, p. 120), a CF/88 “considera o pagamento dos inativos como proventos, e não como remuneração, e que o conceito de MDE é restrito à remuneração – para quem está na ativa –, e não a proventos”.

A discussão chegou até o STF através de quatro ADIs propostas pela Procuradoria-Geral da República contra normas estaduais que tentam permitir essas despesas na educação. Em 2016, o ex-procurador-geral da República, Rodrigo Janot, ajuizou no STF a ADI 5546, contra os incisos I e V do artigo 2º da Lei estadual 6.676/1998, da Paraíba, que inclui, nas despesas com MDE, os proventos e encargos de professores inativos. O ex-procurador alegou que editar normas gerais da educação é competência legislativa privativa da União e que a LDB não prevê as despesas com inativos como MDE. Além disso, alegou que o pagamento de inativos é de responsabilidade previdenciária do ente da federação (BRASIL, 2016b).

A ADI 5719, de 2017, foi impetrada também pelo ex-procurador Rodrigo Janot com pedido de liminar contra dispositivos da Lei Complementar 1.010/2007, que dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência (SPPREV), entidade gestora do RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo (RPPM) estadual. Segundo a ADI, as normas questionadas permitem ao estado de São Paulo contabilizar despesas com inativos e pensionistas ou com a cobertura de *déficit* de regime próprio de previdência na MDE. O ex-procurador alegou que a Lei federal 7.348/1985, que previa a despesa com inativos entre as possíveis com MDE, foi revogada tacitamente pela LDB, que, por sua vez, define no artigo 70 as despesas possíveis com MDE e não prevê as com inativos (BRASIL 2017a).

Coaduna com o que defende o ex-procurador, o pesquisador Jorge Abrahão de Castro (2008, p. 15-16): “foi a intenção do legislador afirmar que mesmo sendo as despesas aceitas, só seriam admitidas se fossem realizadas com vistas aos objetivos básicos das instituições educacionais – daí o foco dirigir-se para a escola e para o aluno”. O procurador alegou, ainda, que normas próprias de lei geral são de competência legislativa da União, que viola a destinação constitucional específica do artigo 212 e transgride a cláusula de não vinculação de impostos do artigo 167 da CF/88.

Já a ADI 5691 foi impetrada, em 2017, pela procuradora-geral da República, Raquel Dodge, contra uma resolução do Tribunal de Contas do Espírito Santo (238/2012), que inclui os encargos relativos aos inativos da educação (inclusive *déficit* do regime próprio de previdência) nas despesas com MDE. A procuradora alegou usurpação de competência privativa da União para dispor sobre diretrizes e bases da educação nacional e que as despesas com contribuições destinadas a cobrir *déficit* de RPPS não poderiam ser consideradas como de MDE (BRASIL, 2017b).

A mais recente ADI 6049 foi impetrada, em 2018, pela procuradora Raquel Dodge, contra a Lei Complementar 147/2018 do Estado de Goiás, com o objetivo de alterar a Lei Complementar 28/1998 (que estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás) para incluir o pagamento de pessoal inativo nas despesas com MDE. A procuradora pediu a medida liminar para suspender os efeitos da lei complementar estadual e a futura declaração de inconstitucionalidade. O governo justifica a inclusão da despesa, entre outros motivos, afirmando que há outros entes federados que incluem tal despesa na educação e que a Lei federal 7.348/85 permite essa despesa na MDE (BRASIL, 2018a).

A decisão monocrática do ministro-relator Ricardo Lewandowski foi contrária à possibilidade de essa despesa ser custeada com recursos da MDE. O ministro-relator acatou os argumentos apresentados na petição inicial da procuradora, que sustentou que aos entes subnacionais não compete legislar sobre despesas na MDE. Alegou também que é indevida a vinculação de receita da MDE para despesa previdenciária e que o percentual mínimo se torna fictício ao ser inflado por despesas alheias à MDE. Além disso, defendeu que as despesas com inativos prejudicam diariamente a educação por reduzir os recursos públicos destinados à sua melhoria.

Em sua decisão, o ministro-relator fez uma oportuna distinção entre remuneração e provento, afirmando que este último não está previsto no artigo 70 da LDB, que trata das despesas possíveis em MDE. A Procuradoria-Geral do Estado de Goiás afirmou que irá recorrer da decisão. A ADI deverá ser apreciada,

ainda, pelo plenário do STF para que se tenha um acórdão em relação a esse tema. Contudo, a decisão monocrática pode ser vista como um avanço, sobretudo, porque as demais ADIs sequer receberam uma decisão de seus relatores.

O Tribunal de Contas da União (TCU) também se manifestou acerca do tema, por meio do Acórdão 1656, de 2019, reconhecendo que tal despesa é objeto de controvérsia quanto ao seu enquadramento como MDE (BRASIL, 2019b). Afirma que alguns estados têm um percentual mínimo para aplicar em MDE acima do percentual da CF/88 e que isso tem ensejado a ampliação do conceito de MDE para que o alcance do percentual determinado em sua Lei Maior seja cumprido e o fazem com a conivência dos Tribunais de Contas. Há uma inconsistência nessa afirmação, pois, conforme constata esta pesquisa, mesmo os estados que devem aplicar somente 25% têm incluído as despesas de inativos na MDE (ver Tabela I, mais adiante). Aliás, o próprio colegiado do STF, em 2014, decidiu que os estados não precisam cumprir os percentuais mínimos determinados em suas Constituições, quando acima do percentual mínimo da CF/88.

O TCU afirma que, devido ao aumento das despesas com inativos, o cumprimento do percentual mínimo pelos entes subnacionais fica comprometido, o que se pode constatar neste artigo, pois, se retirado o montante de recursos nessas despesas, a maioria não alcança o percentual mínimo de 25%. O acórdão descreve os argumentos do FNDE/MEC, do CNE e das ADIs em andamento no STF, no que se refere à defesa dos equívocos jurídico e material de se compreender despesas de inativos como de MDE. O TCU apresenta a argumentação de que os inativos contribuíram com parcela de seus rendimentos para o regime previdenciário e essas contribuições foram consideradas como gastos em MDE.

Ao considerar o pagamento dos proventos e pensões como despesa da MDE, ocorre uma dupla contabilização com inativos, o que fere dispositivos da CF/88. Conforme o Anuário Estatístico da Previdência Social (AEPS), a maioria dos entes federados possuem *déficits* previdenciários, mas, se considerarmos que a maioria dos estados paga parte da previdência com recursos da educação, pode haver uma dupla contabilização, pois os inativos dessa área correspondem a uma parte significativa dos inativos em geral. Se os recursos para pagá-los não estão saindo da previdência, não é razoável acreditar que haja *déficit* em muitos desses estados. A menos que a despesa esteja sendo contabilizada duas vezes (na educação e na previdência). Se assim for, a pergunta que deve ser feita é onde está sendo alocado esse recurso que é contabilizado duplamente? Essa é uma tarefa, sobretudo, para os órgãos judiciais que devem zelar pelo cumprimento das leis.

OS TRIBUNAIS DE CONTAS E AS SUAS CONTROVERTIDAS INTERPRETAÇÕES

Os Tribunais de Contas exercem uma função primordial no processo de fiscalização dos recursos da educação. São órgãos que auxiliam o Poder Legislativo na elaboração técnica dos pareceres das contas dos governos que, pelo menos legalmente, embasam o voto dos parlamentares às contas do Executivo em cada exercício financeiro. Portanto, é preciso compreender que os Tribunais são compostos pela equipe técnica, que analisa com certo critério as contas, e o conselheiro-relator, que emite o parecer prévio nas contas, que é votado em sessão plenária pela Corte. A maioria de seus conselheiros é escolhida pelo chefe do Poder Executivo e pelo Legislativo, o que ajuda a explicar o motivo pelo qual, em muitos casos, a equipe técnica aponta diversas ilegalidades e desvios nas contas, e o parecer do relator quase sempre é favorável à aprovação das contas. Outro fato importante é que muitas normas criadas pelos Tribunais para regulamentar a prestação de contas dos governos contêm equívocos quanto ao que definem como receita e despesa em MDE conforme constatado na pesquisa de Nicholas Davies sobre os procedimentos de verificação dos recursos da educação pelos Tribunais de Contas (DAVIES, 2003). Além disso, não é incomum que os governos não cumpram o determinado pela norma. Aliás, há casos em que o próprio Tribunal não cumpre, como veremos adiante neste artigo. Essa fragilidade denota que há interesses que vão além da aplicação devida e da fiscalização sistemática dos recursos públicos no âmbito desses órgãos.

Com relação às normas e às decisões dos TCE, é possível encontrar as mais variadas interpretações acerca da despesa com inativos. Para exemplificar, utilizaremos o caso do TCE-MG. As Instruções Normativas (IN) 02/1991, 02/1997 e 01/1999 permitiam os gastos de inativos por meio da manobra de incluí-los, indevidamente, no rol de despesas em MDE, tendo como sustentação a Lei federal 7348/1985. Essas INs incluíram um inciso no rol de despesas da MDE, contrariando a LDB. Segundo esse inciso, seriam consideradas despesas com MDE as que decorressem da manutenção de pessoal inativo, estatutário, originário das instituições de ensino, em razão de aposentadoria (MINAS GERAIS, 1991, 1997, 1999).

As INs 02/2002, 08/2004, 03/2007, 06/2007, 13/2008, apesar de, contraditoriamente, excluírem o inciso previsto nas INs, citadas anteriormente, e proibirem até mesmo o pagamento da contribuição previdenciária patronal (o que contraria a lei), previam em seus anexos, que orientam os governos no preenchimento das receitas e despesas em MDE, a despesa com previdência. A IN 01/2010, que modificou a IN 13/2008, excluiu os inativos e a contribuição

patronal do cômputo da educação. Com essa nova alteração, ficaram expressamente proibidos, na composição do índice de aplicação no ensino, os gastos com inativos da educação. Porém, a instrução afirma que o TCE-MG poderá estabelecer prazo para o Executivo se adequar à nova norma, o que demonstra que a medida não seria tomada imediatamente após o vigor da IN. As IN 9/11, IN 12/11 e IN 5/12 mantiveram a interpretação de que a despesa com inativos não deve ser computada na educação e a excluía em seus anexos (MINAS GERAIS, 2002, 2004, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011a, 2011b, 2012).

Em 2011, foi realizada uma consulta solicitada pelo presidente da Associação Mineira de Municípios (AMM) ao TCE-MG acerca da possibilidade de aplicação dos recursos da educação para pagamento dos inativos, uma vez que o sistema informatizado do TCE-MG e a IN 13/2008 previam a contabilização, mas a despesa não estaria prevista no sistema do MEC. Isso estaria impedindo a habilitação dos municípios mineiros para o recebimento automático dos recursos da União. A maioria dos conselheiros do Tribunal entendeu que a despesa com inativos não pode ser computada na educação. Contudo permitiram que ela fosse contabilizada até que a previdência do estado e dos municípios fosse capitalizada pelo Tesouro para suportar os gastos que deixariam de ser da educação e passariam para previdência. Além disso, argumentaram que, se os municípios do Estado tivessem que alocar novos recursos na educação, haveria uma desfiguração total do orçamento porque não haveria disponibilidade para isso (MINAS GERAIS, 2011c).

É notório, pelo que foi esclarecido pelos conselheiros do TCE-MG, que os governos poderiam aplicar recursos da educação para pagamento de inativos. Pela análise do Parecer Prévio das Contas emitido pelo TCE-MG, do Parecer Prévio das Contas do Governo, emitido pelo Ministério Público de Contas e das Leis Orçamentárias, de 2019, aparentemente, o governo mineiro não tem utilizado recursos da educação para o pagamento de inativos, mas não se pode afastar a hipótese de que essa despesa esteja elíptica em outra despesa mais genérica.

Há casos em que o Poder Executivo regulamentou, por meio de lei ou até mesmo de mudança de sua Lei Maior, através de emenda, conforme fez o estado de Goiás, a possibilidade de incluir os inativos nas despesas com educação. Como foi observado anteriormente, alguns desses governos estão sendo questionados quanto à constitucionalidade dessas normas no âmbito do STF. O Quadro I, a seguir, apresenta as normas regulamentadoras dos Tribunais (estaduais, distrital, municipais e da União) que versam sobre as receitas e despesas da MDE ou da educação, especificamente acerca de inativos, o posicionamento da equipe técnica dos Tribunais e o parecer do plenário do TCs acerca das contas.

Quadro I – Posicionamento dos Tribunais de Contas acerca do pagamento de inativos da educação

UF	NORMA	DETERMINAÇÃO	EQUIPE TÉCNICA TC	PLENÁRIO
TCE-AC	Não foi encontrada norma.	-	Aceita*	Favorável
TCE-AL	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-AP	Resolução Normativa n. 161, de 2014.	Proíbe despesa com inativos.	Aceita**	Favorável
TCE-AM	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-BA	Resolução n. 000082, de 2017.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCM-BA	Resolução n. 000082, de 2017.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	-
TCE-CE	Instrução Normativa n. 001, de 2019.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TC-DF	Decisão n. 2495/2003 e 8187/2008	Proíbe despesa com inativos.	Não Aceita***	Favorável
TCE-ES	Resolução n. 238, de 2012.	Permite despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCE-GO	Resolução Normativa n. 001, de 2001.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCM-GO	Resolução Normativa n. 007, de 2008.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	-
TCE-MA	Instrução Normativa n. 14, de 2007.	Proíbe despesa com inativos.	Aceita	Favorável
TCE-MT	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-MS	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-MG	Instrução Normativa n. 05, de 2012.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCE-PA	Não foi encontrada norma.	-	-	Favorável
TCM-PA	Instrução Normativa n. 01, de 1996.	Permite despesa com inativos.	Aceita	-
TCE-PB	Acórdão - TC 583, de 2008/TC 4533/16	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCE-PR	Não foi encontrada norma.	-	-	Favorável
TCE-PE	Resolução n. 0005, de 2001.	Proíbe despesa com inativos.	Aceita	Favorável
TCE-PI	Resolução n. 1.194, de 2002.	Permite despesa com inativos.	Aceita	Favorável
TCE-RR	Instrução Normativa n. 002, de 2014.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCE-RO	Instrução Normativa n. 22, de 2007.	Não faz referência	Não aceita	Favorável
TCE-RJ	Não foi encontrada norma.	-	Aceita****	Desfavorável
TCM-RJ	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-RN	Resolução n. 012, de 2016.	Não faz referência.	Aceita	Favorável
TCE-RS	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável
TCE-SC	Não foi encontrada norma.	-	Não aceita	Favorável
TCE-SP	Não foi encontrada norma.	-	Aceita	Favorável

UF	NORMA	DETERMINAÇÃO	EQUIPE TÉCNICA TC	PLENÁRIO
TCM-SP	Não foi encontrada norma.	-	Aceita*****	Favorável
TCE-SE	Resolução n. 243, de 2007.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCE-TO	Instrução Normativa n. 6, de 2013.	Proíbe despesa com inativos.	Não aceita	Favorável
TCU	TC-020.079/2018-4.	Proíbe despesa com inativos.	Aceita	Favorável

* Prestação de Contas 2015.

** Desde 2006 o TCE-AP não emite parecer nas contas do governo.

***Aceita o pagamento de inativos da educação com recursos do FCDE.

****Aceita, mas decidiram pela exclusão a partir do exercício financeiro de 2020.

*****A lei determina que teria que excluir, totalmente, em 2018, mas não foi cumprida. (Lei municipal 15.963/2014).

Fonte: Sites dos Tribunais de Contas. Quadro elaborado pelo autor.

Nem todos os Tribunais têm normas que tratam especificamente do assunto, além disso a pesquisa foi realizada através do site dos Tribunais, em agosto de 2019, e alguns não têm a prática de publicizá-las. Como se pode constatar, a maior parte dos Tribunais editou normas que regulamentam a matéria, e a maioria delas proíbe as despesas com inativos na educação. Os Tribunais (TCE-ES, TCM-PA e TCE-PI) permitem em suas normas a aplicação de recursos da educação com inativos. Em 13 Tribunais não foi possível encontrar, no *site*, norma que regulamente o assunto; pode-se inferir que a maioria deles não tem norma, conforme se constatou na análise do relatório do parecer do Tribunal nas contas desses governos.

Com relação ao parecer dos Tribunais, foi considerado o último em que este está disponível no *site*. O dado relevante é que, embora a maioria tenha norma que não permite a despesa, a maioria das equipes técnicas, dos(as) conselheiros(as) relatores(as) e do plenário do Tribunal aceita a despesa com inativos. Nos Relatórios das Contas dos TCE-PA e TCE-PR, não foi possível constatar se aceitam ou não as despesas, pois não houve posicionamento e/ou detalhamentos das despesas em MDE ou mesmo da educação. A falta de detalhamento foi alvo de críticas pelo MPC-AL no seu parecer nas contas do governo de 2011. Embora reconhecesse a prática do governo de incluir inativos não foi possível saber o valor e, portanto, se este fosse excluído afetaria o cumprimento do limite constitucional em MDE (ALAGOAS, 2011). Apenas o TCE-RJ emitiu parecer desfavorável às contas do governador, em 2018, contudo, a ALERJ aprovou-as (RIO DE JANEIRO [Estado], 2018).

O governo municipal do Rio de Janeiro, além de contabilizar gastos com inativos na MDE, em 2011, sob os auspícios do Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird) e de olho nos R\$ 1,45 bilhão em empréstimos, concedidos para implementar as mudanças na previdência proposta pelo banco, sancionou a

Lei municipal 5.300/2011, que dispõe sobre o Plano de Capitalização do Fundo Especial de Previdência do Município do Rio de Janeiro (Funprevi) cujo objetivo, entre outras coisas, é determinar a contribuição suplementar relativa à educação e à saúde como despesas dessas áreas (RIO DE JANEIRO [Cidade], 2011).

Em 2018, a Coordenadoria de Auditoria e Desenvolvimento (CAD), órgão técnico do TCM-RJ, apurou que mais de R\$ 42 milhões da MDE foram aplicados indevidamente na formação da contribuição ao Funprevi, que recebeu mais de R\$ 1,2 bilhão dos recursos da MDE (RIO DE JANEIRO [Cidade], 2018). Cabe ressaltar que a CAD sempre se manifestou contra os gastos com inativos na MDE, mas o Tribunal tem aceitado tal despesa.

Os Tribunais de Goiás, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina e o do município de São Paulo mesmo entendendo que a despesa não deve ser paga pelos recursos da educação, adotaram sua exclusão progressiva por meio da determinação da criação de Plano de Exclusão, tendo como justificativa o impacto da exclusão total em apenas um exercício financeiro (GOIÁS, 2008; PERNAMBUCO, 2001; RIO DE JANEIRO [Estado], 2018; SÃO PAULO [Cidade], 2001; 2014). Uma medida controversa, pois, mesmo entendendo que a despesa não mantém nem desenvolve o ensino, os Tribunais concordaram em aceitar a despesa por vários exercícios financeiros até a sua possível exclusão total. Contudo, no caso de Goiás, em 2008, por determinação do TCE-GO, o governo implementou um Plano de Exclusão de 10% ao ano até a extinção de 100% dessa despesa. Na prática, apenas em 2011, o governo iniciou a exclusão, porém os valores com inativos aumentaram vertiginosamente a partir de 2009, sobretudo com proventos e pensões acima de R\$ 10.000,00. Além disso, o governo incluiu o pagamento de inativos de áreas alheias à educação. Contraditoriamente, em 2017, o TCE-GO aceitou a inclusão dos gastos com inativos na educação, contrariando a sua própria decisão de não aceitar tal gasto (SOUZA, 2018).

No caso do TCE-PE, a Resolução 14, de 2001, determinou a exclusão dos gastos com inativos (PERNAMBUCO, 2001). No entanto, o governo não cumpriu a determinação de Tribunal e continuou contabilizando a contribuição complementar da Secretaria de Educação ao fundo de aposentadorias e pensões, contabilizando a diferença entre os valores pagos aos inativos e pensionistas, oriundos da Secretaria de Educação e a arrecadação previdenciária dos servidores desta.

O TCE-RJ passou a considerar indevidos os gastos com inativos a partir do afastamento da maioria dos conselheiros envolvidos em casos de corrupção, denunciados na operação da Polícia Federal denominada de “Quinto do Ouro”. A determinação do Tribunal é que, a partir de 2020, o governo estadual e os municipais não contabilizem mais a despesa de inativos na MDE. Porém a

determinação poderá não ser cumprida, pois ainda não há clareza legal acerca da possibilidade ou não de pagamento aos inativos com recursos da educação, o que poderá conduzir os governantes a recorrerem da decisão do TCE-RJ (RIO DE JANEIRO [Estado], 2018).

Em 2007, um ano após a recomendação do TCE-SC de excluir as despesas com inativos da MDE, a Secretaria da Fazenda apresentou um Plano de Exclusão prevendo uma redução dos gastos com inativos na educação em um período de 20 exercícios financeiros, sendo o percentual de exclusão 5% do valor total da despesa. O Plano não foi aceito pelo Tribunal, que justificou que a despesa, segundo a LDB e a STN, não deve ser aceita (SANTA CATARINA, 2007). Controversamente, o governo sempre incluiu a despesa na MDE, cujo resultado foi a não aplicação de mais de R\$ 5,5 bilhões na MDE, de 2009 a 2017, e sempre recebendo parecer prévio favorável pelos Conselheiros-Relatores do Tribunal e o parecer favorável do plenário do Tribunal (SANTA CATARINA, 2017).

No Município de São Paulo, as despesas com inativos eram aceitas pelo TCM por força da Lei municipal 13.245, de 2001, que permitia essa despesa como típica da MDE. Em 2014, a lei supramencionada foi alterada pela Lei 15.963, que determinou a exclusão gradativa dos gastos com inativos da MDE, tendo a sua exclusão total em 2018. Contudo, espertamente, a nova legislação incluiu os gastos com inativos, excluídos da MDE, na educação. Sendo assim, a despesa com inativos continua na educação, mas não no percentual mínimo (SÃO PAULO [Cidade], 2001, 2018).

O Poder Legislativo exerce uma função essencial na fiscalização das contas do governo, uma vez que é o responsável por aprová-las ou não. Diante disso, tem a responsabilidade de investigar o Poder Executivo através da instauração de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Não há muitos registros de CPIs que tenham investigado a aplicação dos recursos da educação, enfatizando os gastos com inativos. Na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), em 1999, foi instaurada uma CPI para apurar o não cumprimento da destinação mínima obrigatória de impostos para MDE pelo governo estadual. Os parlamentares membros da CPI consideraram as despesas com inativos indevidas. O Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo editou normas proibindo os gastos com inativos e determinando um Plano de Exclusão das despesas. Contudo, segundo a Secretaria de Fazenda o Conselho Estadual não tem a prerrogativa de normatizar a matéria. Dentre outros resultados, a CPI apurou que houve o uso de recursos do Salário-Educação com pagamento dos inativos, o que contraria a lei (SÃO PAULO [Estado], 1999).

OS RECURSOS DA EDUCAÇÃO PARA O PAGAMENTO DOS INATIVOS

É possível constatar manobras contábeis, no âmbito dos governos estaduais, que permitem que os governantes incluam na MDE ou mesmo na educação a despesa com inativos. Para chegar a essa conclusão, foi necessário analisar diversos documentos contábeis dos governos estaduais e da União para construir a Tabela I (segue abaixo) e demonstrar os valores aplicados em inativos ou com *déficit* previdenciário como fazem os governos estaduais do Espírito Santo e São Paulo (ESPÍRITO SANTO, 2018; SÃO PAULO [Estado], 2018). Os documentos com dados orçamentários ainda são um desafio tanto para serem encontrados, como para serem interpretados.

O documento principal utilizado foi o Relatório das Contas, emitido pela equipe do Tribunal de Contas dos governos estaduais e da União, porém nem todos os Tribunais os disponibilizam e muitos que disponibilizam não detalham as despesas com MDE e educação. Por isso se recorreu a outros documentos, como o Relatório das Contas do Ministério Público de Contas e/ou ao Relatório da Controladoria do governo. Esse último, por ser órgão da administração direta, não detalha as irregularidades e os desvios. No Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) foram encontrados os dados da Receita Líquida, do montante de recursos aplicados em MDE e do percentual equivalente, mesmo porque a Lei de Responsabilidade Fiscal 101/2000 determina a divulgação de tais dados através do RREO. Na Lei Orçamentária Anual (LOA), foram encontrados dados mais detalhados acerca da previsão de despesas na MDE e na educação, sobretudo com inativos, o que possibilitou a construção da tabela a seguir.

Evidentemente na LOA há um detalhamento maior acerca da previsão das receitas e das despesas, pois, caso isso não acontecesse, o governo estaria contrariando a CF/88, no seu artigo 169. Foi encaminhado um *e-mail* para todas as secretarias estaduais e para a distrital, solicitando informações acerca dos valores aplicados com inativos com recursos da MDE ou da educação. Contudo, transcorridos seis meses, apenas quatro governos estaduais responderam, mas sem nenhum dado específico. Alguns Tribunais de Contas e MPC realizaram análises detalhadas acerca do pagamento de inativos com recurso da MDE ou da educação como: São Paulo, Espírito Santo, Goiás e Rio de Janeiro (SÃO PAULO [Estado], 2018; ESPÍRITO SANTO, 2018; GOIÁS, 2008; RIO DE JANEIRO, 2018). No caso do TCE da Paraíba, os técnicos do Tribunal excluíram as despesas com inativos da MDE.

A Tabela I, logo abaixo, apresenta na primeira coluna as siglas dos estados e do DF em ordem alfabética; a última linha se refere à União. A segunda coluna apresenta os exercícios financeiros analisados. Eles diferem, pois nem sempre os dados do mesmo exercício financeiro estavam disponíveis *on-line* para todos os entes. A terceira coluna apresenta os valores da Receita Líquida, que é a base para o cálculo do percentual mínimo. Na quarta, estão expostos os dados que os governos alegam ter aplicado em MDE, seguidos pela quinta coluna, que informa o percentual aplicado em MDE. Na sexta coluna constam os valores nominais, ou a previsão, das despesas com inativos, seguidos da coluna com o percentual calculado a partir da subtração das despesas com inativos da MDE. A última coluna traz a diferença entre o percentual informado pelos governos e o percentual calculado sem as despesas com inativos. Como a maioria dos dados acerca da despesas com inativos foi retirada da LOA, os valores se referem à despesa prevista, ou seja, passível de alteração pelo governo na execução. As fontes dos dados contidos na Tabela I estão no Anexo desta pesquisa.

Tabela I – Dados sobre as receitas e despesas em MDE e despesas com inativos da educação – Valores nominais (R\$ 1,00)

UF	Exc. Fin	Receita Líquida	MDE	% MDE	Despesas com Inativos e/ou déficit previdenciário	% da MDE sem os Inativos	Diferença dos %
AC	2016	R\$ 4.067.702.443,49	R\$ 1.032.413.953,05	25,38%	R\$ 171.315.193,93	21,17%	4,21%
AL	2017	R\$ 7.092.314.150,74	R\$ 1.821.571.981,41	25,68%	R\$ 369.900.495,00	20,47%	5,21%
AP	2017	R\$ 3.679.875.484,00	R\$ 1.106.593.274,00	30,07%	-	-	-
AM	2016	R\$ 8.643.650.711,56	R\$ 2.171.837.537,06	25,13%	R\$ 934.763.000,00	14,31%	10,82%
BA	2016	R\$ 43.307.602.209,09	R\$ 9.859.116.339,12	22,77%	-	-	-
CE	2017	R\$ 16.317.702.063,71	R\$ 4.480.816.560,67	27,46%	-	-	-
DF	2017	R\$ 15.790.866.000,00	R\$ 4.238.099.000,00	27,41%	R\$ 1.084.479,00	26,83%	0,48%
ES	2017	R\$ 9.399.404.444,04	R\$ 2.603.106.048,25	27,69%	R\$ 717.958.661,60	20,06%	7,63%
GO	2017	R\$ 16.061.260.187,00	R\$ 3.935.558.074,00	24,50%	R\$ 1.535.046.209,00	14,95%	9,55%
MA	2016	R\$ 11.672.368.289,00	R\$ 3.102.841.841,00	26,59%	R\$ 25.963.385,52	26,36%	0,23%
MT	2017	R\$ 9.459.934.962,19	R\$ 2.489.019.284,47	26,31%	R\$ 423.337.677,13	21,83%	4,48%
MS	2017	R\$ 8.403.302.654,14	R\$ 2.814.002.513,11	33,48%	R\$ 176.158.310,61	31,39%	2,09%
MG	2017	R\$ 47.208.211.179,15	R\$ 10.608.245.984,48	22,47%	-	-	-
PA	2018	R\$ 15.548.461.000,00	R\$ 4.100.038.000,00	26,72%	-	-	-
PB	2015	R\$ 7.618.070.000,00	R\$ 1.858.978.000,00	24,40%	R\$ 243.766.000,00	21,20%	3,20%
PR	2017	R\$ 30.242.417.764,00	R\$ 10.870.426.633,00	36,26%	-	-	-

Tabela I – Dados sobre as receitas e despesas em MDE e despesas com inativos da educação – Valores nominais (R\$ 1,00)

UF	Exc. Fin	Receita Líquida	MDE	% MDE	Despesas com Inativos e/ou déficit previdenciário	% da MDE sem os Inativos	Diferença dos %
PE	2017	R\$ 18.566.380.328,61	R\$ 5.104.231.236,37	27,49%	R\$ 799.583.795,71	23,19%	4,30%
PI	2017	R\$ 6.242.407.745,36	R\$ 1.579.029.021,99	25,30%	-	-	-
RR	2018	R\$ 2.979.147.038,93	R\$ 722.134.591,92	24,24%	-	-	-
RO	2016	R\$ 5.382.263.751,20	R\$ 1.363.101.170,83	25,33%	-	-	-
RJ	2017	R\$ 37.756.790.651,00	R\$ 9.216.382.593,26	24,41%	R\$ 3.472.315.675,00	15,21%	9,20%
RN	2016	R\$ 7.920.207.153,43	R\$ 2.025.344.564,04	25,57%	R\$ 55.566.909,09	24,90%	0,67%
RS	2016	R\$ 29.176.000.000,40	R\$ 7.362.000.000,50	29,28%	R\$ 3.448.000.000,20	13,42%	15,86%
SC	2017	R\$ 18.474.407.230,31	R\$ 4.973.344.549,24	26,92%	R\$ 780.337.339,31	22,67%	4,25%
SP	2017	R\$ 118.558.750.000,00	R\$ 37.185.894.000,00	31,36%	R\$ 7.248.054.000,00	25,25%	6,11%
SE	2017	R\$ 6.242.407.745,32	R\$ 1.591.823.909,52	25,50%	-	-	-
TO	2017	R\$ 6.172.732.937,39	R\$ 1.552.325.192,09	25,15%	-	-	-
UNIÃO	2018	R\$ 272.116.000.000,00	R\$ 61.902.223.000,00	22,07%	-	-	-

Fontes: Sites dos Tribunais de Contas, das Contadorias estaduais, das Secretarias Estaduais de Planejamento, das Secretarias Estaduais da Fazenda, do Ministério Público Estadual de Contas, da transparência.

Tabela elaborada do autor.

É possível constatar que há de valores significativos da MDE que foram aplicados com as despesas de inativos e *déficit* previdenciário ou foram previstos para serem aplicados nessas despesas. Se a maioria dos entes federados não incluísse essa despesa não conseguiriam cumprir o percentual mínimo. Não foram encontrados dados detalhados acerca de inativos de alguns governos (AP, BA, CE, MG, PA, PR, PI, RR, RO, SE, TO), o que não significa que não estejam aplicando recursos da MDE ou da educação em pagamento de inativos. Nos governos estaduais, cujas despesas com inativos não alcançaram 1% (DF, MA e RN), pode indicar que as despesas se referem às contribuições patronais para a previdência, pois devem ser pagas com os recursos da MDE ou mesmo da educação.

Um caso alarmante se refere ao governo estadual do Rio Grande do Sul que, em 2016, pagou os inativos com recursos oriundos do Fundeb. O governo estadual utilizou R\$ 1.378.000.000,30 do Fundeb para pagamento de inativos, segundo o Relatório do Parecer das Contas do TCE-RS (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Nesse caso, a EC 53, de 2006, determina que 60%, no mínimo, dos recursos do Fundeb sejam destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício. Cabe destacar que inativos recebem provento e não salário, ou mesmo remuneração, além disso não estão em efetivo exercício no magistério, como determina a Lei do Fundeb.

Outro fato importante, revelado neste artigo, se refere aos entes que, mesmo não aplicando o percentual mínimo previsto na CF/88, ainda aplicaram significativos recursos na despesa com inativos, como foi o caso dos governos do GO, PB e RJ. Muitos entes federados “escondem” os gastos com inativos em categorias econômicas genéricas, por exemplo, as despesas administrativas, e com isso fica impossível constatar o volume de recursos aplicados com inativos. Com relação à União, a Controladoria-Geral da União apresentou um estudo, em 2019, alegando ter retirado das despesas com MDE os inativos, mas foi omissa ao falar se as despesas foram computadas na educação, haja vista que estavam previstas na LOA para o exercício de 2018 como previsão de despesa em educação pagas com recursos da fonte 100 (recursos próprios), totalizando mais de R\$ 14 bilhões (BRASIL, 2019c). A elevada despesa com inativos sempre esteve presente no MEC. Segundo pesquisa realizada sobre as despesas do MEC, na década de 1990, constatou-se que a despesa com inativos cresceu significativamente nesse período, chegando a ser a segunda maior despesa do Ministério, em 1999 (RIBEIRO, 2001).

Com relação aos gastos com inativos no ensino de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o ex-reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher, afirmou, em entrevista, que uma possível saída para os entraves financeiros pelos quais passa a universidade pública brasileira “seria o MEC ficar com a responsabilidade de pagar (os inativos), e a origem dessa rubrica entrar na conta da Previdência” (O GLOBO, 2018).

Além disso, o ex-reitor afirmou que a contabilização dos inativos na educação destoa das metodologias de referência como a adotada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa manobra, por sua vez, avoluma o montante de recursos aplicados em educação e nos aproxima da média dos países da OCDE no que tange ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) na educação. Contudo, não representa a realidade das condições materiais das escolas brasileiras, pois, como foi dito, parte desses recursos não chega onde deveria chegar.

Para compreender os efeitos dos gastos com inativos da educação das redes estaduais e federal de ensino, foi elaborada a Tabela II, que apresenta na primeira coluna a relação dos estados que utilizam recursos da MDE com pagamento dos inativos; na segunda coluna, os valores aplicados com inativos; na terceira, o valor aluno ano Fundeb, retirado da Portaria Interministerial 7/2018 do MEC/FNDE, para matrículas no ensino fundamental integral e no ensino médio integral por estado; na quarta, o quantitativo de matrículas que os recursos com

inativos poderiam financiar; na quinta, o quantitativo de pessoas de 6 a 17 anos de idade fora da escola; e, na sexta, os valores que sobrariam após a universalização da área de atuação prioritária dos estados.

Tabela II – Aplicação dos recursos com inativos para universalizar a educação nos estados

UF	VALORES GASTOS COM INATIVOS (A)	VALOR ALUNO ANO FUNDEB (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO INTEGRAL) (B)	MATRÍCULAS COM RECURSOS DOS INATIVOS (A:B=C)	JOVENS DE 6 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA (D)	RECURSOS QUE SOBRARIAM APÓS UNIVERSALIZAÇÃO DAS MATRÍCULAS (C-DxB=E)
AC	R\$ 171.315.193,93	R\$ 4.612,50	37.142	16.467	R\$ 95.361.156,43
AL	R\$ 369.900.495,00	R\$ 4.210,08	87.861	48.450	R\$ 165.922.119,00
AM	R\$ 934.763.000,00	R\$ 5.420,90	172.437	59.235	R\$ 613.655.988,50
DF	R\$ 1.084.479,00	R\$ 5.175,39	210	17.200	-R\$ 87.932.229,00
ES	R\$ 717.958.661,60	R\$ 4.497,40	159.639	37.181	R\$ 550.740.832,20
GO	R\$ 1.535.046.209,00	R\$ 4.728,84	324.614	65.558	R\$ 1.225.032.916,28
MA	R\$ 25.963.385,52	R\$ 4.210,08	6.167	95.455	-R\$ 375.909.800,88
MT	R\$ 423.337.677,13	R\$ 4.445,18	95.235	38.097	R\$ 253.989.654,67
MS	R\$ 176.158.310,61	R\$ 4.818,61	36.558	31.813	R\$ 22.863.870,68
PB	R\$ 243.766.000,00	R\$ 4.210,08	57.901	49.131	R\$ 36.920.559,52
PE	R\$ 799.583.795,71	R\$ 4.762,67	167.886	122.614	R\$ 215.613.776,33
RJ	R\$ 3.472.315.675,00	R\$ 4.828,03	719.199	98.825	R\$ 2.995.185.610,25
RN	R\$ 55.566.909,09	R\$ 6.355,67	8.743	39.562	-R\$ 195.876.107,45
RS	R\$ 3.448.000.000,20	R\$ 5.558,05	620.361	100.196	R\$ 2.891.105.622,40
SC	R\$ 1.730.000.000,00	R\$ 4.957,04	348.999	52.309	R\$ 1.470.702.194,64
SP	R\$ 7.194.553.000,00	R\$ 4.989,83	1.441.843	324.307	R\$ 5.576.316.202,19

Fontes: Portaria Interministerial 7, de 28 de dezembro de 2018. Sites dos Tribunais de Contas. PNAD Contínua 2015. Tabela elaborada pelo autor.

Os dados revelam que os estados e o DF poderiam universalizar o ensino fundamental e o médio, em tempo integral, alcançando assim as metas previstas na Lei do PNE (Lei federal 13.005/2014) para essas etapas da educação básica. Além disso, sobrariam recursos volumosos para investir em outras despesas da MDE, tal como a infraestrutura das unidades escolares. No caso da União, os R\$ 14 bilhões previstos na LOA para pagar inativos poderiam custear 373 mil vagas no ensino superior, considerando um custo aluno ano de R\$ 37.551,00 (BRASIL, 2018c; 2019a; 2019c). Isso contribuiria para o alcance da meta 12 do PNE, que determina que, até 2024, 33% das pessoas entre 18 e 24 devam estar matriculadas no ensino superior.

Indo além, pode-se constatar, através do Censo Escolar 2018, que muitas unidades escolares públicas não contam com bibliotecas; sala de leitura; refeitório; saneamento básico; acessibilidade; laboratório de ciências; quadra de esportes; professores bem remunerados e com plano de carreira; gestão democrática; entre outros fatores que influenciam diretamente para a melhoria do ensino no país (BRASIL, 2018b). Além disso, ao sair da frieza dos números, é de estarrecer que os governos apliquem tantos recursos em uma despesa questionável, como a com inativos, tendo, segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf), quase 30% da população classificada como analfabeta funcional, o que denota que a qualidade do ensino das escolas públicas precisa melhorar bastante (ARTES, 2007).

Atualmente o debate acerca do Fundeb Permanente ou “Novo Fundeb” tem caminhado para colocar um ponto final nas discussões do custeamento de despesas com inativos na educação, pois a PEC 15-A de 2015, apresentada em 2019, propõe que os recursos da MDE e do Salário-Educação não possam ser aplicados para pagamento de aposentadorias e pensões (BRASIL, 2015). Analisando a história de proposições que tentaram impedir esse gasto, pode-se concluir que será muito difícil que a supracitada PEC seja aprovada com essa proibição. Contudo, é importante tensionar o governo, no âmbito do Congresso, para que essa despesa seja por força constitucional proibida. Caso contrário, a educação pública continuará perdendo bilhões de reais ano após ano com essa despesa, que, sem dúvida, é inadequada quando paga pelos recursos da educação.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

Não é objetivo da presente pesquisa esgotar a discussão acerca do pagamento de inativos da educação com recursos da educação. O objetivo é justamente tentar colocar o debate no centro das discussões acerca da previdência e do financiamento da educação no país. É notório que o recrudescimento das políticas ultraconservadoras, apoiadas na ideologia neoliberal nos últimos anos tem trazido à tona uma agenda internacional de contrarreformas que visam, precipuamente, à desconstrução de direitos sociais consolidados, sobretudo através da luta de classes no país. Sendo assim, a importância de analisar profundamente as políticas sociais se faz permanente, principalmente, para defendê-las das ofensivas da classe dominante.

Desde a década de 1980, políticos, educadores, pesquisadores, movimentos sociais, movimentos a favor da educação pública, gratuita, laica e de qualidade têm discutido se os inativos devem compor ou não o rol de despesas na educação.

Muitos governos têm aproveitado brechas legais e a judicialização da questão para continuar aplicando volumosos recursos da educação nessas despesas. Na mesma proporção tais recursos deixam de atender às redes de ensino.

A discussão dos inativos da educação atravessa o tema da vinculação constitucional de percentual mínimo de impostos na MDE, pois para cumpri-lo os governos recorrem pagar os inativos. Com isso, além de não resolverem o entrave atuarial da previdência, os governos deixam de aplicar significativos recursos na MDE, que possibilitaria, por exemplo, a universalização da educação no país e a melhoria das redes públicas de ensino. Essa manobra pode esconder, também, a corrupção dos recursos que são contabilizados duplamente nessa despesa.

Um aspecto importante se refere à função dos Tribunais de Contas e do Poder Legislativo no sentido de fiscalizar as contas dos entes federados. Como ficou constatado neste artigo, muitos Tribunais têm sido coniventes com a inclusão de inativos nas despesas com educação mesmo considerando-a indevida. Destacam-se também os esforços do Poder Judiciário que, através dos Ministérios Públicos de Contas, têm, em sua maioria, se posicionado contra a inclusão dessa despesa na educação, elaborando pareceres bem consistentes e rigorosos acerca desse tema. Contudo, mesmo aqueles Tribunais mais rigorosos na análise das contas veem seus esforços frustrados com a aprovação das contas no âmbito das Casas Legislativas que consideram os aspectos políticos mais do que técnicos ao votarem as contas do Executivo.

Por fim, é necessário compreender os meandros do financiamento da educação brasileira, sobretudo para não cair no lugar comum dos discursos que tentam cristalizar um senso comum de classe ao afirmar que o país gasta muito com educação. Mesmo entendendo a complexidade da luta de classes no atual panorama político, econômico, social e histórico, é necessário atuar com base naquilo que Coutinho (1992) designou como “reformismo revolucionário”, enquanto caminho mais adequado para a luta pelo socialismo no Brasil. Desse modo, é fundamental compreender a realidade da função e das finalidades dos recursos da educação e tensionar os governos para que os apliquem devidamente em sua finalidade, sobretudo para arrefecer o recrudescimento do processo privatizante e a conseqüente desconstrução da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Ministério Público de Contas. **Relatório das Contas do Governo do Exercício de 2011**. Maceió, 2011. Disponível em: <<http://www.mpc.al.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/Parecer-MPC-2-Contas-do-Governo-do-Estado-20111.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. de 2019.

ARTES, Amélia Cristina. Indicador nacional de alfabetismo funcional – 2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 561-580, 2007.

BASSI, Marcos Edgar; VERÇOSA, Pelegrino Santos. O financiamento da educação básica no estado do Acre/Br: um estudo da vinculação da receita de impostos. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 303-321, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 24, de 1º de dezembro de 1983. Estabelece a obrigatoriedade de aplicação anual, pela União, de nunca menos de treze por cento, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, de, no mínimo, vinte e cinco por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 dez. 1983. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 8 jan. 2016.

_____. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 8 jan. 2016.

_____. Câmara dos Deputados. Proposta de Emenda à Constituição n. 15-A de 07 de abril de 2015. Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 7.348, de 24 de julho de 1985. Dispõe sobre a execução do § 4º do art. 176 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul. 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L7348.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 8 jan. 2016.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jun. 2007a.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 1258, de 28 de novembro de 1988. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1988. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 4504, de 16 de outubro de 1984. Dispõe sobre a execução do parágrafo quarto do artigo 176 da Constituição Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 out. 1984. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222071>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 4155, de 10 de fevereiro de 1998. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 fev. 1998. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222071>>. Acesso em: 08 abr. 2019.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 282**. Relator Ministro Sydney Sanches. Brasília, DF, 1990.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4102**. Relator Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5546**. Relator Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 2016b.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5719**. Relator Ministro Edson Fachin. Brasília, DF, 2017a.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5691**. Relator Ministro Rosa Weber. Brasília, DF, 2017b.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 6049**. Relator Ministro Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 2018a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Financiamento da Educação na Lei 9.394**, de 1996. Parecer CP n. 026/97 aprovado em 2 de dezembro de 1997. Relator: Almir Maia, Jacques Velloso, João Monlevade e Silke Weber. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP2697.pdf>> Acesso em: 25 de jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes (Fundeb)**. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/167-fundeb?download=6192:versao-para-impressao>>. Acesso em 8 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **EDUCACENSO 2018**. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/>>. Acesso em 8 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SE, n. 4, de 22 de fevereiro de 2018**. Brasília-DF, 2018c. Disponível em: <http://forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/comissaoplanejamento/NT_04-2018_e_anexos_-_apura%C3%A7%C3%A3o_do_custo_das_universidades.pdf?fbclid=IwAR01iflDrvQKU-4S0y5XWVVR9EIOijeE4SKq-LE_oCYH9oqfXt0Gfh1jsvQ>. Acesso em: 20 de set. 2019.

_____. Controladoria-Geral da União. **Cartilha Olho Vivo no Dinheiro Público**. Um guia para o cidadão garantir os seus direitos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/doccrs/doc_download/1447-cartilha-olho-vivo-no-dinheiro-publico-um-guia-para-o-cidadaogarantir-seus-direitos>. Acesso em: 9 de abr. 2019.

_____. Secretaria do Tesouro Nacional. **Anexo de metas fiscais e relatório resumido da execução orçamentária**: manual de elaboração aplicado à União, aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 7. ed. atual. Brasília: STN, 2007b.

_____. Secretaria do Tesouro Nacional. **Anexo de metas fiscais e relatório resumido da execução orçamentária**: manual de elaboração aplicado à União, aos Estados, Distrito Federal e Municípios. 8. ed. atual. Brasília: STN, 2018d.

BRASIL. Controladoria Geral da União. **Prestação de Contas do Presidente da República 2018**. Brasília-DF, 2019a. Disponível em: <<https://www.cgu.gov.br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-da-gestao-dos-administradores/prestacao-de-contas-do-presidente-da-republica/arquivos/2018/pcpr-2018.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

_____. Tribunal de Contas da União. **Acórdão n. 1656**. Brasília-DF, 2019b. Levantamento. Estrutura de financiamento da educação no Brasil. Produção de conhecimento destinado a subsidiar futuras ações de controle externo. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/inicio/>>. Acesso em: 9 abr. 2019.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. **Lei nº 13808, de 15 de janeiro de 2019**. LOA 2019c. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/assuntos/orcamento-1/orcamentos-anuais/2019/loa-2019/lei-no-13808-de-15-de-janeiro-de-2019-loa-2019.pdf/view>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

_____. Câmara Federal. **Discurso proferido pelo deputado Mauro Benevides na sessão de 1º de março de 2007**. Brasília-DF, 2007c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Financiamento da educação no Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, 2008.

BALEEIRO, A. **O Supremo Tribunal Federal, esse outro desconhecido**. Rio de Janeiro, Forense, 1968.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Democracia e socialismo**. Questões de princípio e contexto brasileiro. São Paulo: Cortez, 1992.

DAVIES, Nicholas. Tribunais de contas e os seus procedimentos de verificação dos recursos da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 1, p. 99-115, 2003.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 31-63, 2012.

DAVIES, Nicholas. A aplicação das verbas da educação: controle estatal ou social? In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino Rezende; CORBUCCI, Paulo Roberto. (Orgs.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Ministério Público de Contas do Estado do Espírito Santo. **Relatório das Contas do Governo do Estado do Espírito Santo do Exercício de 2018**. Disponível em: <<https://www.mpc.es.gov.br/2019/06/ministerio-publico-de-contas-apresenta-parecer-sobre-as-contas-de-2018-de-governador/>>. Acesso em 13 de jun. de 2019.

GOIÁS. Tribunal de Contas do Estado de Goiás. **Relatório das Contas do Governo do Estado de Goiás do Exercício de 2008**. Disponível em: <<https://portal.tce.go.gov.br/contas-do-governador>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LOURENÇO, Edvânia Ângela de Souza; LACAZ, Francisco Antônio de Castro; GOULART, Patrícia Martins. Crise do capital e o desmonte da previdência social no Brasil. **Serv. soc. soc**, São Paulo, n. 130, p. 467-486, 2017.

MENEZES, Janaina S. S. A vinculação Constitucional de Recursos para a Educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 149-163, 2008.

MINAS GERAIS. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 02, de 1991**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 02, de 1997**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 01, de 1999**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 02, de 2002**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 08, de 2004**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 03, de 2007a**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 06, de 2007b**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

MINAS GERAIS. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 13, de 2008**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 01, de 2010**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 09, de 2011a**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 12, de 2011b**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Instrução Normativa n. 05, de 2012**. Disponível em: < <https://www.tce.mg.gov.br/Noticia/Detalhe/27>>. Acesso em: 25 de abr. de 2019.

_____. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Consulta n. 804606**. Relator: Eduardo Carone Costa. Data: 6/7/2011. Assunto: Despesas com inativos e pensionistas. Belo Horizonte, 2011c. Disponível em: <file:///C:/Users/win/Downloads/Documento_95650.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

O GLOBO. **UFRJ tem alto gasto com inativos, de acordo com Ministério da Educação**. Publicada em 07/09/2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/ufrj-tem-alto-gasto-com-inativos-de-acordo-com-ministerio-da-educacao-23048128>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PERNAMBUCO. Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco. **Resolução n. 14, de 12 de setembro de 2001**. Estabelece normas para apresentação as prestações de contas dos recursos do FUNDEF pelos Municípios e dá outras providências. Recife, 2001. Disponível em: <<http://www4.tce.pe.gov.br/resolucao-virtual/2001/r142001.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Os números do financiamento da educação no Brasil. **Pro-posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 75-86, 2005.

RIBEIRO, José Aparecido Carlos. Financiamento e gasto do Ministério da Educação nos anos 90. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, 2001.

RIO DE JANEIRO (Estado). Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. **Relatório Técnico das Contas do Governo do Estado do Rio de Janeiro do Exercício de 2018**. Disponível em: < <https://www.tce.rj.gov.br/consulta-processo/> >. Acesso em: 18 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). **Lei n.º 5.300, de 13 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano de Capitalização do FUNPREVI e dá outras providências. Disponível em: <<http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/c8a0900025feef6032564ec0060dfff/49ccc3edf4ccca1b8325790b006789ce?OpenDocument>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

RIO DE JANEIRO (Município). Tribunal de Contas do Município do Rio de Janeiro. **Relatório das Contas do Governo do Exercício de 2017 elaborado pela Coordenadoria de Auditoria e Desenvolvimento CAD-TCM**. Disponível em: <http://www.tcm.rj.gov.br/Noticias/13396/2018-05-29_relatorio_CAD.pdf>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. **Relatório Técnico das Contas do Governo do Estado do Rio de Janeiro do Exercício de 2018**. Disponível em: <http://www1.tce.rs.gov.br/porta1/page/porta1/tcers/consultas/contas_estaduais/contas_governador>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina. **Relatório Técnico das Contas do Governo do Estado de Santa Catarina do Exercício de 2007**. Disponível em: <<http://www.tce.sc.gov.br/content/contas-do-estado-0>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. Ministério Público de Contas do Estado de Santa Catarina. **Relatório Técnico das Contas do Governo do Estado de Santa Catarina do Exercício de 2017**. Disponível em: <www.mpc.sc.gov.br/index.php/component/docman/doc_download>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Comissão Parlamentar de Inquérito da Educação**. São Paulo-SP, 1999. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/alesp/cpi/?idComissao=99982>>. Acesso em 13 de jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público de Contas do Estado de São Paulo. **Relatório das Contas do Governo do Estado de São Paulo do Exercício de 2018**. Disponível em: <<http://www.mpc.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Contas-do-Governador-2018.-TC-6453.989.18-8.-Parecer-MPC.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 13.245, 26 de dezembro de 2001**. Define as despesas que poderão ser consideradas no cômputo do percentual das receitas destinado à educação, nos termos dos artigos 200, 203 e 208 da lei orgânica do município de São Paulo. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>> Acesso em: 12 de ago. 2019.

SÃO PAULO (Município). **Lei n. 15.963, de 15 de janeiro de 2014**. Acrescenta referências à escala de padrões de vencimentos do quadro do magistério municipal, do quadro dos profissionais de educação - QPE. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/>> Acesso em: 12 de ago. 2019.

SENA, Paulo. **Financiamento da Educação e Receitas da União**: Vinculação, Desvinculação e Re-Vinculação. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Brasília/DF, 2009.

SOUZA, Fábio Araujo de. Governos de Goiás deixaram de aplicar R\$ 6,5 bilhões no ensino de 2000 a 2017. **FINEDUCA** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, p. 01-31, 2018.

VELLOSO, Jacques. A Emenda Calmon e os recursos da União. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 74, p. 20-39, 1990.

ANEXO

UF	Exc. Fin.	Fonte
AC	2016	Lei n. 3.098 de 29 de dezembro de 2015 (LOA) e SIOPE
AL	2017	Lei n. 7.871, de 19 de janeiro de 2017. (LOA 2017) e Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO 6º Bim.)
AP	2017	Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO 6º Bim.)
AM	2016	Relatório e parecer prévio sobre a prestação de contas do governador do Estado do Amazonas, exercício de 2016. TCE-AM e (LOA-2016) Lei n. 4.269, de 15 de dezembro de 2015, alterada pela Lei n. 4.411, de 29 de dezembro de 2016.
BA	2016	Relatório e parecer prévio sobre a prestação de contas do governador do Estado da Bahia – 2016.
CE	2017	Parecer n. 4062/2018 – Procuradoria-Geral de contas e Relatório Anual das Contas do Governador – Exercício de 2017 e Lei estadual n. 16.199, de 29 de dezembro de 2016.
DF	2017	Lei n. 10.555 de 29 de dezembro de 2016 e SIOPE e RREO 6º BIM/2017 e MP de Contas Processo TC n. 8298/2019-7
ES	2017	Parecer Prévio 00052/2018-1
GO	2017	Relatório Técnico de Contas do Governo – Exercício de 2017.
MA	2016	RGF - Publicado D.O. em 24.01.2018, Edição 017 – Suplemento e RREO 6º Bim.
MT	2017	Parecer Prévio sobre as Contas MT do Processos n. 8.171-0/2018, 4.131-9/2017 e 8.019-5/2017 e LOA - Lei n. 10.515, de 26 de janeiro de 2017.
MS	2017	2017-LOA n. 4.976 de 29 de dez 2016 e Balanço Geral 2017 (SEFAZ) e Processo TC/MS:TC/2322/2018
MG	2017	Parecer de Contas – Processo n. 2018/50581-9
PA	2018	Processo n. 2019/51266-0 e Parecer das Contas de Governo 2018 (MPC-PA) e Lei estadual n. 8.587 de 28 de dezembro de 2017.
PB	2015	Processo TC 4533/16 Governo do Estado da Paraíba – Prestação de Contas Anuais 2015.
PR	2017	Relatório Final das Contas do Governo do PR pelo TCE-PR 2017 e Lei Estadual n. 18.948, de 22 de dezembro de 2016 (LOA-2017).
PE	2017	Balanço Geral 2017 VOL I TCE
PI	2017	Controladoria-Geral do Estado e CGE-Prestação de contas do governador do estado – exercício 2015 / Protocolo: 006380/2016
RR	2018	Relatório da Controladoria-Geral sobre as Contas Anuais de Governo – Exercício 2017.
RO	2016	Relatório do Controle Interno sobre as Contas Anuais de Governo – Exercício 2016 e Lei n. 4.231, de 28 de dezembro de 2017.
RJ	2017	Lei n. 7.514 LOA - 2017 Volume 1 e SIOPE

ANEXO

UF	Exc. Fin.	Fonte
RN	2016	TCE-RN e Orçamento/2016 Lei n. 10.050 de 29/01/2016.
RS	2016	Processo n. 005007-02.00/16-1 Parecer das Contas do Governo Estadual do RS e SIOPE.
SC	2017	Relatório do Relator e Parecer Prévio sobre as Contas do Governo do Estado – Exercício de 2017.
SP	2017	Processo n.: eTC-5198/989/16-2 e Parecer do MPE-SP
SE	2017	Lei n. 8.170 de 21 de dezembro de 2016 (LOA 2017) e SIOPE
TO	2017	Lei n. 3.177, de 28 de dezembro de 2016. (LOA 2017) e SIOPE
BR	2018	Brasil. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Orçamentos da União – exercício financeiro 2018: projeto de lei orçamentária. - Brasília, 2017. 6v. em 8 e PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA 2018.

FÁBIO ARAUJO DE SOUZA é Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação, Cultura e Comunicação nas periferias urbanas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pedagogo pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: f.asouza@yahoo.com.br

Recebido em agosto de 2019
Aprovado em setembro de 2019

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* aceita para publicação trabalhos inéditos de autores nacionais e estrangeiros, em língua portuguesa ou espanhola. A editoria estimula e agradece antecipadamente o envio de artigos, colaborações e material para qualquer de suas seções. Os originais devem versar sobre temas pertinentes à política e à administração da educação em geral, seja sobre políticas públicas e institucionais de educação, planejamento da educação, gestão de sistemas, instituições e processos educacionais, e avaliação de políticas educacionais ou de instituições educativas. Os trabalhos devem ser remetidos à editoria da RBPAE e serão recebidos com o entendimento de que a ANPAE terá o direito de publica-los com exclusividade. Enquadrando-se no escopo e padrões editoriais da revista, serão encaminhados a consultores editoriais para avaliação. Estes manifestarão à editoria sua apreciação sobre a qualidade e pertinência da publicação, recomendações ou solicitações de atualização ou modificação dos artigos. Os consultores editoriais não terão conhecimento do nome dos autores dos textos submetidos à sua avaliação, nem os nomes dos avaliadores serão informados aos autores (*blind review*). Para serem publicados, os originais poderão sofrer alterações de natureza editorial.

ORIENTAÇÃO PARA O ENVIO DE ARTIGOS, DOCUMENTOS E RESENHAS

Os trabalhos, documentos e resenhas devem ser submetidos através do sistema online da revista: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/>.

O cadastro no sistema e posterior acesso, por meio de *login* e senha, são obrigatórios para a submissão de trabalhos, bem como para acompanhar o processo editorial em curso.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS E DOCUMENTOS

1. Editor de texto: Word para Windows 1997 ou posterior, tamanho A4, com margem superior e margem esquerda de três cm, margem inferior e margem direita de dois cm e com fonte Times New Roman de corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1.5.

2. A extensão do trabalho – incluindo títulos, resumo, palavras-chave, quadros, tabelas, gráficos, ilustrações, notas e referências bibliográficas – não deverá ultrapassar o limite de 48.000 caracteres, incluindo espaços entre palavras. O título do trabalho

deve estar no início da primeira página, justificado pelo centro e sem identificação do(s) autor(es), seguido dos títulos em inglês e em espanhol.

3. Antes do corpo do trabalho deverá vir um resumo em português de, no máximo, 600 caracteres, incluindo espaços entre palavras, com tradução ao inglês (*abstract*) e espanhol (*resumen*), em que constem objetivo, método e resultados do trabalho, além de três a cinco palavras-chave (*keywords, palabras clave*), para difusão internacional.

4. Os subtítulos devem estar todos em maiúsculas.

5. Os quadros, tabelas, gráficos, ilustrações e outras inserções deverão vir acompanhadas dos respectivos títulos e legendas e devem estar inseridos no corpo do texto.

6. As citações deverão ser apresentadas entre parêntesis no corpo do texto, incluindo o sobrenome do autor da fonte citada, a data de publicação e, se for o caso, a(s) página(s) citada(s), seguindo as normas da ABNT; os títulos devem estar em negrito.

7. As referências bibliográficas completas do(s) autor(es) citado(s) deverão ser apresentadas em ordem alfabética, no final do texto, de acordo com as normas da ABNT.

8. As notas de rodapé deverão ser exclusivamente informativas e explicativas, breves e utilizadas parcimoniosamente. Todas as notas deverão ser numeradas e colocadas no pé da página, utilizando comando automático do editor de textos.

9. Em arquivo separado, submetido como documento suplementar, deverão ser encaminhados: título do trabalho em português, inglês e espanhol, nome(s) completo(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve *curriculum vitae* em que se mencione titulação acadêmica, ocupação profissional e/ou acadêmica atual, vinculação institucional, endereço, e-mail e telefone. Em caso de vários autores, estes deverão informar sobre a ordem de precedência.

As referências devem ser indicadas no fim do artigo, e obedecer aos seguintes formatos básicos:

1. Livro: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título (em negrito)** e subtítulo, se houver, separados por :. Edição (indicar só se não for a primeira, antes da abreviatura ed.). Local de publicação: editora, ano de publicação. Número de página (indicar apenas se necessário, antes de p.)

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

2. Artigo de revista impressa: SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo. **Nome do periódico (em negrito)**, local de publicação, volume (indicar depois de v.), número do fascículo (indicar depois de n.), número das páginas inicial e final (indicar depois de p.), mês e ano de publicação.

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Natureza e Função da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez. 1997.

3. Artigo de revista eletrônica: SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo. **Nome do periódico (em negrito)**, local de publicação, volume (indicar depois de v.), número do fascículo (indicar depois de n.), número das páginas inicial e final (indicar depois de p.), mês e ano de publicação. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês (abreviado) e ano.

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Natureza e Função da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/anpae/publicacoes/revistarbpae.html>>. Acesso em: 13 ago. 2006.

As tabelas, gráficos, ilustrações e outras inserções devem ser acompanhadas dos respectivos títulos e legendas, tudo conforme as normas oficiais atuais. Solicita-se que venham separados do texto, com a indicação das localizações desejáveis, em cada caso, para efeito de publicação.

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE RESENHAS

A RBPAE publica resenhas de obras (livros e relatórios publicados) recentes e importantes para os estudos e debates sobre Política e Administração da Educação, enviadas diretamente à editoria da RBPAE em formato eletrônico (documento anexo a mensagem enviada pela internet ou por correio).

As resenhas publicadas podem ser oferecidas pelos autores ou solicitadas pela editoria da RBPAE. Em ambos os casos, as resenhas serão submetidas à avaliação de um ou mais consultores *ad hoc*, convidados em razão de seu conhecimento da obra revisada ou da matéria. A decisão final concernente à aceitação de uma resenha para publicação caberá sempre à editoria, com base nos seguintes critérios:

- Contribuição da resenha para a divulgação ou reconhecimento de obras relevantes para os estudos e debates sobre Política e Administração da Educação no Brasil.
- Apresentação do conteúdo da obra de forma clara e fiel, relativamente à tese ou ideias principais, aos seus fundamentos, metodologia, evidências e argumentos.
- Avaliação justificada da obra e suas conclusões.
- Adequação à linha editorial, em termos de respeito à pluralidade de ideias e concepções políticas e educacionais, assim como a pessoas e instituições.
- Qualidade textual, em termos de estrutura, estilo e linguagem acadêmico-científica.
- Tamanho e formatação adequados ao periódico (pelo menos 3.500 palavras).
- Atendimento das eventuais recomendações de revisão textual e dos prazos, encaminhados pela editoria ao(s) autor(es) da resenha.

A editoria da RBPAE recebe para eventual solicitação de resenhas obras recentemente publicadas por editoras academicamente reconhecidas, em língua portuguesa e espanhola, ou de autores brasileiros, em outras línguas acessíveis a possíveis revisores. Estas obras devem ser encaminhadas como cortesia da respectiva companhia editora, diretamente à redação da RBPAE.

Formatação:

1. Editor de texto: Word for Windows 1997 ou posterior, tamanho A4, com margem superior e margem esquerda de três cm, margem inferior e margem direita de dois cm e com fonte Times New Roman de corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1.5.

2. A extensão da resenha – incluindo títulos, quadros, tabelas, gráficos, ilustrações, notas e referências bibliográficas – não deverá ultrapassar o limite de 10.000 caracteres, incluindo espaços entre palavras. No início da primeira página da resenha deverá constar título, nome(s) do(s) autor(es) e dados editoriais da obra comentada (local, editora, ano de publicação, total de páginas e ISBN), sem identificação do(s) autor(es) da resenha.

3. As citações deverão ser apresentadas entre parêntesis no corpo do texto, incluindo o sobrenome do autor da fonte citada, a data de publicação e, se for o caso, a(s) página(s) citada(s), seguindo as normas da ABNT.

4. As referências bibliográficas completas do(s) autor(es) citado(s) deverão ser apresentadas em ordem alfabética, no final do texto, de acordo com as normas da ABNT.

5. Não deverão ser incluídas notas de rodapé em resenhas bibliográficas.

6. Em arquivo separado, submetido como documento suplementar, deverão ser encaminhados: título do trabalho em português, inglês e espanhol, nome(s) completo(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve curriculum vitae em que se mencione titulação acadêmica, ocupação profissional e/ou acadêmica atual, vinculação institucional, endereço, e-mail, telefone e fax. Em caso de vários autores, estes deverão informar sobre a ordem de precedência.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em “Comentários ao Editor”.

2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (.doc, Modo de Compatibilidade).

3. URLs para as referências foram informadas quando necessário.

4. O texto está em espaço entrelinhas 1.5; usa fonte Times New Roman de corpo 12; emprega **negrito** em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.

5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

7. Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

8. Será observado o intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

9. Não há possibilidade de recurso quando o manuscrito for recusado ou reprovado para publicação.

sumário / contents / contenido

CATARINA DE ALMEIDA SANTOS MIRIAM FÁBIA ALVES MARCELO MOCARZEL SABRINA MOEHLECKE	EDITORIAL
ERASTO FORTES MENDONÇA	ARTIGOS
SALOMÃO BARROS XIMENES CAROLINA GABAS STUCHI MÁRCIO ALAN MENEZES MOREIRA	MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO DF A GESTÃO DEMOCRÁTICA SOB AMEAÇA
MIRIAM FÁBIA ALVES MIRZA SEABRA TOSCHI	A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS SOB OS ENFOQUES DE TRÊS DIREITOS: CONSTITUCIONAL, EDUCACIONAL E ADMINISTRATIVO
ANDRÉIA MELLO LACÉ CATARINA DE ALMEIDA SANTOS DANIELLE XABREGAS PAMPLONA NOGUEIRA	A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS PESQUISAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO BRASIL
DANIEL CALBINO PINHEIRO RAFAEL DIOGO PEREIRA GERUZA DE FÁTIMA TOME SABINO	ENTRE A ESCOLA E O QUARTEL: A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
ANDRÉ ANTUNES MARTINS	MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS E A NARRATIVA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO
ERLANDO DA SILVA RÉSES WESLEY GARCIA DE PAULO	SOBRE OS DIAS ATUAIS: NEOCONSERVADORISMO, ESCOLAS CÍVICO-MILITARES E O SIMULACRO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA
AMILTON GONÇALVES DOS SANTOS JOSENILTON NUNES VIEIRA	A POSIÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ACERCA DA MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS
ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO PATRICIA SILVA RUBINI	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ALFREDO VIANNA: CARACTERÍSTICAS DE UMA CULTURA ESCOLAR-MILITAR
MARGRID BURLIGA SAUER KARLA SARAIVA	DO OIAPOQUE AO CHUI - AS ESCOLAS CIVIS MILITARIZADAS: A EXPERIÊNCIA NO EXTREMO NORTE DO BRASIL E O NEOCONSERVADORISMO DA SOCIEDADE BRASILEIRA
MARINA GLEIKIA FELIPE SOARES SAMARA DE OLIVEIRA SILVA LUCINE RODRIGUES VASCONCELOS BORGES DE ALMEIDA LUCINEIDE MARIA DOS SANTOS SOARES ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ	UMA ESCOLA DIFERENTE DO MUNDO LÁ FORA
MÁRIA DO HORTO SALLES TIELLET	ESCOLA MILITAR PARA QUEM? O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PIAUÍ
CAROLINA BARREIROS DE LIMA NATÁLIA BARBOZA NETTO JANAINA MOREIRA PACHECO DE SOUZA	EXPANSÃO DAS ESCOLAS E COLÉGIOS MILITARES RETOMA A LÓGICA DA EXCLUSÃO
ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO MARIZE PINHO REZENDE	GESTÃO DEMOCRÁTICA E MILITARIZAÇÃO DO ENSINO: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO
JUAN MANSILLA SEPÚLVEDA CATALINA RIVERA GUTIÉRREZ	"DISCIPLINANDO A VIDA, A COMEÇAR PELA ESCOLA": A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA
SILVINA JULIA FERNÁNDEZ IVANA DARIELA BRIGNARDELLO ANDREA ELISABET HERNAN BARBARA ISABEL CORREA GABRIELA ANDRETIH	MILITARIZACIÓN DE LA ESCUELA CHILENA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX. EL MODELO ALEMÁN BÁVARO EN TIERRAS MAPUCHES
ROBERTA LOPES ALFRADIQUE HARDOIM IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES	POLÍTICAS PÚBLICAS, PROCESSOS DE PLANEJAMENTO E CONSTITUIÇÃO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS EM BRASIL E ARGENTINA: UM ESTUDO COMPARATIVO
JULIANA CAVALCANTI MACEDO ANA DE FÁTIMA PEREIRA DE SOUSA ABRANCHES	PIBID CAPES-MEC e PIBID UFF-COLUNI - POLÍTICAS PÚBLICAS, HISTÓRIA, TRAJETÓRIAS E MARCAS
ALINE LIMA DE OLIVEIRA NEPOMUCENO MARIA INÊZ OLIVEIRA ARAUJO	POLÍTICA EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRPE
ANA LARA CASAGRANDE KATIA MOROSOV ALONSO	POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS CONCEITUAIS E IDEOLOGICOS DE PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E CIDADANIA EM SERGIPE
ADRIANA REGINA DE JESUS SANTOS JOSE ALEXANDRE GONÇALVES	SISTEMA ECONÔMICO, DIREITOS SOCIAIS E ESCOLAS DESIGUAIS: REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO
LORENA ALVES DE OLIVEIRA MARILENE DE SOUZA CAMPOS	TRABALHO E EDUCAÇÃO: RAÍZES DA ONTOLOGIA DA EDUCAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
	VARIAÇÕES LOCAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESTUDO DE CASOS DE DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE PATOS DE MINAS/MG
	SEÇÃO ESPECIAL
FÁBIO ARAUJO DE SOUZA	INATIVOS DA EDUCAÇÃO: DESPESA DA EDUCAÇÃO?