



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DE EDUCAÇÃO

**MILITARIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE GOIÁS:
IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**

Weslei Garcia de Paulo

BRASÍLIA-DF

2019

WESLEI GARCIA DE PAULO

**MILITARIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE GOIÁS:
IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses.

BRASÍLIA-DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

de Paulo, Weslei Garcia
dD419m Militarização do ensino no Estado de Goiás: implementação
de um modelo de gestão escolar. / Weslei Garcia de Paulo;
orientador Erlando da Silva Rêses. -- Brasília, 2019.
123 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Militarização do ensino. 2. Escolas de Goiás. I.
Rêses, Erlando da Silva, orient. II. Título.

Weslei Garcia de Paulo

**MILITARIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE GOIÁS:
IMPLEMENTAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação – POGE.

Orientador: Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses

Dissertação aprovada em 10 de julho de 2019 pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses Orientador - PPGE/UnB

Prof^a. Dra. Mirian Fábria Alves - Membro Externo - FE/UFG

Prof^a. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - Membro Interno - PPGE/UnB

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duate - Membro Suplente - PUC-GO/ PPGE

Dedico este trabalho a todos os lutadores sociais que acreditam que a escola é sim um espaço privilegiado de lutas de classes, onde a concepção em que a afirmativa “a luta e a resistência também educam” nunca foi tão verdadeira como nos tempos atuais. Professores, estudantes e comunidade que acreditam que a partir de uma escola libertária, libertadora, laica, democrática, universal e de qualidade são pressupostos indispensáveis à fomentação de um ensino que propicie organização, disciplina, trabalho e resultados educacionais avançados. Portanto, a todas e todos que resistem com o modelo neoliberal do Governo de Goiás em implementar a militarização de escolas estaduais como medida repressora e de controle social, meu respeito e minha dedicação por esse sonho coletivo por uma educação que liberte homens e transforme sociedades.

A minha alma (A paz que não quero) – O Rappa

A minha alma 'tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz paz sem voz
Não é paz é medo
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero
Conservar para tentar ser feliz
A minha alma 'tá armada
E apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz paz sem voz
Nao é paz é medo
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu nao quero
Conservar para tentar ser feliz
As vezes eu falo com a vida

As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu nao quero
Conservar para tentar ser eliz
As grades do condomínio sao para trazer proteção
Mas também trazem a duvida se é você que 'ta nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas nao me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu nao quero seguir admitindo
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que nao quero
Conservar para tentar se feliz
As vezes eu falo com a vida
As vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu nao quero
Conservar para tentar ser feliz
As grades do condomínio sao para trazer proteção
Mas também trazem a duvida se é você que 'tá nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faca um filho comigo
Mas nao me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu nao quero seguir admitindo

Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz, pela paz que eu nao quero seguir admitindo
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas nao me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu nao quero seguir admitindo
Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu nao quero seguir admitindo
É pela paz que eu nao quero seguir
É pela paz que eu nao quero seguir
É pela paz que eu nao quero seguir admitindo
É pela paz que eu nao quero seguir
É pela paz que eu nao quero seguir
É pela paz que eu nao quer seguir admitindo

Compositores: Alexandre Monte De Menezes / Lauro Jose De Farias / Marcelo De Campos
Lobato / Marcelo Falcão Custódio / Marcelo Fontes Do Nascimento Vi Santana

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos a Cristo, referencial de homem que, historicamente, defendeu os excluídos lutando contra as desigualdades sociais e enfrentou o intervencionismo militar à sua época representado pelo Império Romano e por uma igreja elitizada e burguesa, ópio do povo. Prossigo agradecendo minha mãe Márcia Maria Garcia (*in memoriam*) que me ensinou, com seu exemplo, que a partir da educação, aliada ao trabalho, somos capazes de modificarmos nossa própria realidade.

Agradeço especialmente e principalmente a amada Claudete Silva, incansável companheira de todos os momentos, sempre se dedicando enquanto mulher, mãe, esposa e amada minha; aos filhos queridos Denis Junio e Sofia. Não poderia deixar de citar dois referenciais de lutadores sociais que foram e são exemplos de socialistas que acreditam em uma sociedade mais justa e fraterna, e me oportunizaram estar vivenciando momentos importantes na construção de minha história, são eles o amigo e companheiro Jorge Guimarães e meu Mestre Erlando Rêses.

Após longa caminhada de dois intensos anos de tentativa de compreender e pesquisar o que é, na prática, uma gestão militarizada em escolas públicas em Goiás, enfim, chego ao final desse trabalho. Não poderia deixar de lembrar que, nesse percurso, algumas pessoas precisam ser referendadas, e o mestre Erlando foi o sujeito que mais me instigou nessa investigação.

Ao professor Erlando, agradeço imensamente pela paciência e condução acadêmica. No trato horizontal do trabalho de orientação, sempre ligando o papel e a importância da pesquisa com a intervenção social. Com ele aprendi que o Mestre precisa estar a disposição da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, não poderia deixar de citar o Programa de Extensão Pós- Populares da Universidade de Brasília sob coordenação do Mestre Erlando, que objetiva, pelo chão da pesquisa, a verdadeira democratização de acesso dos estudantes à universidade pública e sua posterior defesa por se tornar um instrumento de luta e resistência a medidas neoliberais, que visam a precarização do ensino público superior.

Ao amigo, compadre e padrinho Marcilon Duarte por sua generosidade e humildade histórica, marxista e dialógica.

RESUMO

Esta dissertação se propõe a analisar o processo de militarização do ensino público de escolas de Goiás, que se iniciou em 1999 e vem sendo ampliado desde meados de 2015, como ação de controle social, transformando-se em políticas públicas, afastando a gestão escolar de uma gestão democrática e implementando um modelo da cultura do medo pela imposição de normas e valorização da meritocracia e da hierarquia. A partir desse processo, vários municípios goianos militarizaram suas escolas por meio de uma diretriz político-educacional do governo do Estado de Goiás - à época de Marconi Perillo, do PSDB, e mantido pelo atual governo de Ronaldo Caiado, do DEM. O objetivo deste trabalho é compreender a gestão da escola militarizada na Área Metropolitana de Brasília e sua relação com os sujeitos envolvidos. As cidades goianas em que se localizam as escolas pesquisadas possuem as mesmas características socioculturais, regiões periféricas, com alto índice de criminalidade e com ausência de políticas públicas em cultura e saneamento básico. Os estudantes das escolas estaduais militarizadas, entregues ao controle total da Polícia Militar de Goiás, passam a usar fardas, ingressam na instituição escolar por meio de sorteio, aprendem exercícios físicos militares e possuem disciplinas e formação baseada no regime militar semelhante aos quartéis. Uma, entre tantas escolas goianas localizadas em Valparaíso de Goiás-GO, recebeu o modelo implementado pela Secretaria de Educação em parceria com a Polícia Militar. A gestão, antes formada por professores da rede estadual, foi substituída por militares fardados e armados. O corpo de coordenação passou a ser compartilhado entre pedagógico e disciplinar, sendo o segundo formado por militares, e os docentes são proibidos de irem em assembleias e passam a usar jalecos brancos. Não existe Grêmio Estudantil ou debates coletivos. Essa política segue a agenda de um novo cenário político brasileiro onde o presidente busca aprovação da mesma medida em nível nacional, juntamente com outras ações que buscam o engessamento da educação, alinhando-as a uma tendência neoliberal tecnicista, como a Escola Sem Partido e a Reforma do Ensino Médio. Para compreender esse processo, utilizamos do arcabouço teórico do Materialismo Histórico Dialético, realizando análise documental, análise de conteúdo, aplicação de questionário junto aos docentes de um colégio militarizado em Valparaíso de Goiás-GO e observação de campo.

Palavras-chave: Militarização do ensino. Gestão Democrática. Escolas de Goiás.

ABSTRACT

This master's thesis aims to analyze the process of militarization in the public education of schools in the State of Goiás, which began in 1999, has been expanded since mid-2015, as a social control action, and transformed into public policies, moving school management away from a democratic management and implementing a culture of fear model through the imposition of rules and promotion of meritocracy and hierarchy. Based on this process, several Goiás municipalities militarized their schools with the approval of a political-educational directive of the Goiás' government - at the time, under the administration of Marconi Perillo, *PSDB*, and maintained by the current government under the administration of Ronaldo Caiado, *DEM*. The purpose of this work is to understand the management of militarized schools in the Metropolitan Area of Brasília and its relationship with the subjects involved. The cities of Goiás where the researched schools are located have the same socio-cultural characteristics, peripheral regions, with high crime rate and absence of public policies on culture and basic sanitation. The students of the militarized state schools, whose total control was given to the State Military Police, start to wear uniforms, enter the school institution through a lottery, learn military exercises and have disciplines and training based on the military regime similar to the headquarters. One school, among many schools in Goiás located in Valparaíso de Goiás-GO, received the model implemented by the Education Department in partnership with the Military Police. The management, formerly made up of teachers from the state network, was replaced with armed and uniformed military personnel. The coordinating body was shared between pedagogical and disciplinary division, the second one being composed of military personnel, and teachers were prohibited from going to assemblies and now they have to wear white coats. There is no *Grêmio Estudantil* [Students' Representative Council] or collective debates. This military policy follows the agenda of a new Brazilian political scenario where the president seeks approval in national level to this policy and to other actions that seek the immobilization of education, aligning them with a neoliberal technicist tendency, such as *Escola Sem Partido* and High School Reform. To understand this process, we used the theoretical framework of Historical Dialectical Materialism, performing documentary analysis, content analysis, questionnaire application with the teachers of a militarized school in Valparaíso de Goiás-GO and field observation.

Keywords: Militarization of Education. Democratic Management. Goiás Schools.

LISTA DE SIGLAS

ALEGO – Assembleia Legislativa do Estado de Goiás
AMAN – Academia Militar da Agulhas Negras
AMB – Área Metropolitana de Brasília
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CCB – Construtora Central do Brasil
CELG – Centrais Elétricas de Goiás
CIOPS – Centro Integrado de Operações de Segurança
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRAC – Clube Recreativo Atlético Catalano
CPMG – Colégios da Polícia Militar de Goiás
DataSUS – Dados do Ministério da Saúde
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP – Forum Brasileiro de Segurança Pública
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIFA – Federação Internacional de Futebol Associação
FUNDEB – Fundo da Educação Básica
HUGO – Hospital de Urgências de Goiânia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD- Materialismo Histórico Dialético
NEUR – Núcleo de Estudos Urbanos
ONU – Organização das Nações Unidas
OS – Organizações Sociais
PEC – Proposta de Emenda a Constituição
PM – Polícia Militar
PMAD – Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios
PMB – Periferia Metropolitana de Brasília
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento do Entorno e Distrito Federal

SANEAGO – Companhia Saneamento de Goiás S.A

SEDUCE – Secretaria da Educação, Cultura e Esporte

SHIS – Subsistema de Habitação de Interesse Social

SINPRO/DF – Sindicato dos Professores do Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

STIUEG – Sindicato dos Trabalhadores Urbanitários de Goiás

TAC – Termo de Adequação de Conduta

UCB – Universidade Católica de Brasília

UDR – União Democrática Ruralista

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Fachada do colégio pesquisado..... | 58 |
| Figura 2 - Sala dos professores..... | 60 |
| Figura 3 - Fardas utilizadas como uniforme..... | 63 |
| Figura 4 - Muro da lateral do colégio..... | 64 |
| Figura 5 - Sala da banda de música..... | 64 |
| Figura 6 - Quadra poliesportiva do colégio..... | 65 |
| Figura 7 - Pátio do colégio..... | 65 |
| Figura 8 - Exemplo do alamar..... | 69 |
| Figura 9 - Certificado do aluno zero um..... | 69 |
| Figura 10 - Organização do colégio..... | 79 |

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Questões, objetivos e procedimentos da pesquisa..... | 23 |
| Quadro 2 - Pergunta 1: Como você percebe a gestão da escola? | 98 |
| Quadro 3 - Pergunta 2: Você se sente tolido(a) ou controlado(a) no exercício da docência?.. | 99 |
| Quadro 4 - Pergunta 3: Como você avalia a disciplina de base militar com os estudantes?.. | 100 |
| Quadro 5 - Pergunta 4: Que valores você destaca no âmbito da educação dos estudantes? .. | 101 |
| Quadro 6 - Pergunta 5: Como você percebe o conteúdo das disciplinas e o seu desenvolvimento? Como você vê o currículo?..... | 101 |
| Quadro 7 - Pergunta 6: Como você avalia a meritocracia entre os estudantes? Como vê a organização?..... | 102 |
| Quadro 8 - Pergunta 7: Você conhece a avaliação da comunidade sobre a gestão e o modelo da escola militarizada?..... | 103 |
| Tabela 1 - IDEB do colégio pesquisado apresentado pela SEDUCE | 93 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| MEMORIAL | 14 |
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1 O PROCESSO HISTÓRICO DA MILITARIZAÇÃO DO ENSINO..... | 24 |
| 1.1 O objetivo dos colégios militarizados | 27 |
| 1.2 Militarização da educação, neoliberalismo e repressão em Goiás | 31 |
| 1.3 Organização e ideologia da Polícia Militar..... | 42 |
| 2 METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 47 |
| 2.1 Contextualização do local de pesquisa | 50 |
| 2.2 A Pesquisa qualitativa | 52 |
| 2.3 Fases e desenvolvimento da pesquisa..... | 55 |
| 2.3.1 Início da pesquisa | 55 |
| 2.3.2 A análise documental..... | 56 |
| 2.3.3 Observação | 57 |
| 2.3.3.1 Meritocracia e organização militar enquanto concepção educacional | 67 |
| 2.3.4 Questionário | 70 |
| 2.4 O contato com os docentes e a aplicação dos questionários..... | 70 |
| 3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS | 75 |
| 3.1 A legislação de criação e ampliação..... | 75 |
| 3.2 O Regimento Interno | 78 |
| 3.2.1 Gestão Democrática..... | 80 |
| 3.2.2 Grêmios Estudantis nos colégios militarizados | 84 |
| 3.2.3 As punições como modelo educacional | 85 |
| 3.3 A grade curricular no Colégio Militarizado | 87 |
| 3.4 Os índices do IDEB e o Projeto Político Pedagógico..... | 88 |
| 3.5 Análise das respostas dos questionários | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 111 |
| ANEXOS..... | 116 |

MEMORIAL

No início de tudo, há dois anos, em um dos momentos raros em que tivemos mais tranquilos em relação à orientação - lembrando que não consegui liberação para estudos, o que me levou a realizar o mestrado enquanto trabalhava 40 horas semanais -, o meu orientador, o professor Erlando, foi baluarte em estimular uma perspectiva mais aprofundada e científica desse fenômeno que toma educação goiana, que é a militarização escolar. Mais do que isso, o professor compreendia que, enquanto militante social e político que sou, a academia poderia nos dar força para continuarmos trabalhando em nossas árduas e constantes batalhas por uma educação pública de qualidade

As contribuições dos professores Aldimar Duarte e Gírlene foram igualmente essenciais para segunda parte da pesquisa. Ao final, a participação das professoras Mirian Fábila Alves e Shirleide Pereira da Silva Cruz foram excepcionais para finalização da dissertação.

Minha mãe veio ainda jovem a Brasília-DF, onde foi criada pela minha avó na cidade do Gama-DF, localizada na região metropolitana da capital brasileira. Ela era filha de um comerciante de Rondônia-RO e de uma dona de casa. Aos 14 anos, foi entregue a um homem muito mais velho, comerciante do centro de Taguatinga-DF; mais tarde, morou no bairro Pedregal, no município do Novo Gama-DF, onde tinha alguma posse herdada de minha avó paterna. Minha mãe engravidou aos 15 anos e aos 18 já tinha dois filhos. Meu pai tinha outros cinco de sua primeira união.

Nunca foram felizes. Ele, apesar de ser pai amoroso, era cruel enquanto esposo e cheguei a presenciar violência doméstica. Ela estudou, se esforçou e passou, em 1992, em um concurso público para professora da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal, e ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB) em Taguatinga-DF. Naquela época, os professores podiam assumir vaga com apenas o magistério em nível médio.

Minha mãe, Márcia Maria, largou a vida difícil ao lado de meu pai, Nelson Vicente, e com meu irmão menor, Carlos Alberto, foi tentar a vida morando de aluguel nas antigas casas do Subsistema de Habitação de Interesse Social (SHIS), em Samambaia-DF. Com o tempo, fomos progredindo. Veio a casa própria no Riacho Fundo I-DF e a nova união matrimonial de minha mãe com o caminhoneiro Beto – os dois passaram uma década felizes até nova separação. Eu e meu irmão sempre estudamos em escola pública. Meu referencial de vida

sempre foi o exemplo de minha mãe: mulher pobre, que utilizou a educação para transformar a própria realidade social.

Nos anos de 1996 e 1997, moramos em Catalão, no estado de Goiás. A decisão de nos mudarmos de estado aconteceu para que minha mãe pudesse cuidar de seu irmão, meu tio João, que era HIV positivo - àquela época, ainda não existia o coquetel para tratamento e tudo era mais difícil. Em Catalão-GO, comecei minha militância estudantil e passei a amar o Clube Recreativo e Atlético Catalano (CRAC), time de futebol local de grande popularidade, onde cheguei a jogar na categoria de base, mesmo que nunca tenha sido um craque!

Após o falecimento de meu tio, retornamos ao Riacho Fundo I-DF. Cursei o magistério em nível médio na extinta Escola Normal de Brasília onde refundi e presidi o grêmio estudantil. Naquela época, lutávamos pela manutenção do curso de magistério e fazíamos oposição ao governo Roriz e a sua Secretária de Educação, Eurides Brito. Ao terminar meu curso, ingressei na faculdade para cursar Direito e não conclui.

Tivemos sérios problemas familiares. Em 2004, passei no concurso e assumi o cargo de professor da rede pública municipal em Valparaíso de Goiás-GO. Conheci o professor Marcilon Duarte, que era do movimento sindical e iniciei, a partir de sua influência, minha militância sindical e partidária. Logo, ele me levou para a construção do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) na cidade de Valparaíso de Goiás e no Estado de Goiás.

Lideramos várias lutas na cidade, sobretudo por educação, por melhores condições de trabalho e por melhores salários aos servidores do setor. Em 2008, enquanto ocupávamos a Câmara Municipal de Vereadores, fomos presos no momento em que, juntamente com outros 300 servidores, encabeçávamos manifestações contra medidas desastrosas para a nossa categoria. Ironicamente, as prisões foram direcionadas apenas a três militantes psolistas: eu, Marcilon, e o amigo Alexandre Varela. Nesse período, conheci a professora Claudete Silva. Nos apaixonamos, namoramos e, em janeiro de 2010, nos casamos em Valparaíso de Goiás-GO. Ela era mãe do pequeno Denis Junio, meu enteado e meu filho de coração. Em dezembro de 2010, nascia minha filha de sangue, a pequena Sofia Garcia, fruto de nosso amor. Retomei os estudos. Cursei pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) o curso superior em Pedagogia. Fiz especialização em docência no Ensino Superior e publiquei pela Thesaurus Editora de Brasília um romance intitulado “Um Alguém Especial”.

Passei a presidir o PSOL no Estado de Goiás. Em 2014, concorri ao cargo de governador do Estado, época em que denunciei os processos de privatizações e terceirizações a que o governo de Marconi Perillo submetia o estado de Goiás. Durante o único debate à época, muitas de nossas denúncias viriam a se confirmar, inclusive com a implementação das

Organizações Sociais (OS) da educação e saúde, e o processo de militarização das escolas no ano subsequente.

Repeti a candidatura ao governo do Estado em 2018, agora enfrentando o então candidato da situação, José Éliton do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e o candidato que viria a ser eleito, Ronaldo Caiado do Democratas (DEM), representante ruralista em Goiás. Durante a campanha, denunciei ligações de corrupção do governo com as OS na saúde e desvios na educação, além do envolvimento dos Caiados com a União Democrática Ruralista (UDR)¹.

Voltando ainda ao final de 2014, meu pai faleceu, vítima de complicações cardíacas aos 71 anos de idade. No ano seguinte, vivi um duro golpe: descobrimos que minha mãe estava com uma terrível doença. Em dezembro, aos 51 anos de idade, ela faleceu precocemente de metástases no Hospital de Apoio em Brasília. Essa foi uma perda indescritível, que mudou para sempre minha vida e de minha família.

Ainda em 2014, passei no concurso para professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Também passei a atuar na formação de professores, lecionando para o curso de Pedagogia, pela rede privada de Educação Superior.

¹A UDR foi criada em 1985 como uma resposta da elite rural contra o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Entre as vítimas da UDR, a grande responsável pela popularização do termo “ruralista” (antes usado bem mais esporadicamente, conforme levantamento do observatório), a mais famosa é o líder extrativista Chico Mendes. O tiro de escopeta que matou um dos maiores símbolos da luta pela reforma agrária – conhecido no mundo por sua face ambientalista – foi encomendado por Darly Alves, representante da organização no Acre. No auge da UDR, entre 1985 e 1989, a violência no campo atingiu seu ponto mais extremo, com 640 assassinatos. Mas não parou por ali. Em 1996, com a intensificação das ocupações pelo MST, o número de mortes voltou a crescer.

INTRODUÇÃO

A coincidência da Modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.
(Teses sobre Feuerbach - Marx, 1845).

Esta dissertação apresenta uma análise de como o Governo de Goiás, iniciado por Marconi Perillo, do PSDB, e continuado por Ronaldo Caiado, do DEM, vem agindo na educação pública no processo gradativo de entrega da administração de escolas estaduais à Polícia Militar do Estado de Goiás. Isso acontece conjuntamente com outras medidas neoliberais que prejudicam toda a classe trabalhadora e, especialmente, a educação pública estadual, como a tentativa de implantação das Organizações Sociais e a precarização do trabalho docente.

A capital goiana sempre foi palco de lutas e resistência às ações governamentais que tentam derrubar a educação pública. Os estudantes sempre foram protagonistas dessas lutas e o governo Marconi sempre agiu com repressão e violência, com utilização da polícia agindo, como no episódio em que o jovem Mateus Ferreira foi brutalmente agredido por um cassetete na cabeça pelo então Capitão da Polícia Militar Augusto Sampaio, em 28 de abril de 2017. O capitão foi promovido a Major da Polícia Militar em 2019 pelo Governo de Ronaldo Caiado.

Para além da educação pública, o governo estadual seguiu sua agenda neoliberal e sofreu resistência, como as ocupações de secundaristas em escolas públicas e a luta dos trabalhadores organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores Urbanitários de Goiás (STIUEG) contra as privatizações que vem atingindo a Companhia de Energia Elétrica de Goiás (CELG) e da Saneamento de Goiás (SANEAGO).

O processo de militarização das escolas goianas iniciou-se em 1999 com o governo de Marconi Perillo, mas voltou a tomar força em 2015, quando se ampliou o número de escolas estaduais que sofreriam a militarização. Paralelamente a isso, o governo tucano, como também é conhecido o governo do PSDB, tentou implementar as parcerias público-privadas com Organizações Sociais (OS), nos mesmos moldes que ocorrem na saúde pública. A tentativa da medida gerou novas manifestações dos estudantes e só cessou sua implantação a partir de um embargo jurídico promovido pela Promotoria de Justiça do Estado.

O mandatário do Palácio das Esmeraldas programou, sob a égide da manutenção da ordem e da repressão disciplinarizadora, a ampliação da chamada militarização do ensino. Tal fato, efetivamente, representa a entrega da administração das escolas ao comando da Polícia

Militar de Goiás. A gestão democrática não é respeitada, uma vez que a direção da escola, eleita pela comunidade, é substituída por um Coronel da Polícia Militar.

Esta pesquisa busca se opor à ideia de militares gerenciarem escolas públicas. Nosso caminho é pontuar que cabe à polícia a função constitucional de garantir segurança pública à população. E mesmo essa segurança pública deveria ser feita por uma polícia mais humanizada, desmilitarizada e caminhando para o desarmamento. Todavia, é importante apontar que existem diferenças entre colégios militares e colégios militarizados, sendo que, no primeiro, há regimento militar próprio, enquanto no segundo a escola pública passa a ser gerida por militares.

Nos colégios administrados pelos policiais militares, há mudanças significativas nas ações pedagógicas, nas posturas e nos comportamentos nas escolas em que a militarização é instituída. São introduzidas, na grade curricular, disciplinas como Noção de Cidadania e Educação Física Militar. Os estudantes passam a usar fardas, alamares e precisam bater continência aos “superiores” e ter respeito à bandeira. A intenção por parte do sistema militarizado é evidenciar mais aspectos comportamentais e de mudança na escola.

O problema de pesquisa

A presente investigação se preocupa em refletir acerca da ampliação do processo de militarização do ensino em algumas escolas públicas estaduais goianas, medida implementada durante o governo de Marconi Perillo (PSDB) e mantido pelo atual governo de Ronaldo Caiado (DEM). A medida de se ampliar a militarização nas escolas estaduais, iniciada nas primeiras experiências com a implementação do Colégio da Polícia Militar Vasco dos Reis em 1999, surgiu como alternativa após o governo goiano fracassar em instalar na rede pública estadual as parcerias público privadas por meio de OS².

A tratativa pela implantação das parcerias público-privadas, como as OS, sofreu forte resistência por parte de secundaristas e comunidade escolar que chegaram a ocupar escolas por todo o Estado, sendo fortemente reprimidos pela Polícia Militar e pela então Secretária de Educação, Raquel Teixeira, que ordenou o corte de água e luz das escolas ocupadas.

O processo de militarização das escolas goianas já existia, com a criação do Colégio da Polícia Militar, por meio da aprovação da Lei Estadual nº8.125/1976, e sua ativação -

² Ver a dissertação de mestrado de Marcilon Duarte intitulada “Resistência do Movimento Estudantil ao Contrato de Gestão pelas Organizações Sociais na Educação de Goiás”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UnB, em 2018.

Portaria nº0604/1998/PM-GAB –, momento em que foram constituídas as primeiras turmas destinadas à formação do ensino fundamental e médio, a partir de 1999.

A instalação ocorreu com o Colégio da Polícia Militar Vasco dos Reis e, posteriormente, em 2000, houve a instalação do Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos.

Em novembro de 2008, fundamentado no Processo nº 200300047002105, o Estado de Goiás celebra o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico nº 263/2008, por meio das Secretarias Estaduais da Educação e Segurança Pública, com a atuação da PM de Goiás nos serviços educacionais realizados pelos colégios militares. Entre as escolas escolhidas para ampliação do processo de militarização, destacam-se unidades de bairros periféricos em dois municípios da área metropolitana de Brasília-DF: um colégio no município de Valparaíso de Goiás-DF e outro no município de NovoGama-DF.

O processo de militarização foi implementado por força de lei estadual como política pública do governo estadual. As unidades escolares são administradas pela PM do Estado de Goiás, mas a equipe de professores é a mesma da rede estadual. Houve mudanças curriculares: disciplinas como Noções de Cidadania são incluídas no currículo e exercícios físicos militares incorporados na Educação Física. A relação de ensino e aprendizagem tem por base princípios baseados na meritocracia.

Os professores provém da rede estadual, mas “optam” por não participarem de assembleias do sindicato ou participarem de movimentos paredistas. Não são tolerados atrasos e segue-se regras de disciplina até mesmo durante as reuniões pedagógicas. Nas salas de aula, é nomeado um “chefe” de sala, que passa a cumprir a tarefa de “comando” sobre os colegas a cada 15 dias. Os estudantes são diariamente submetidos a baterem continência e respeito à bandeira.

Assim, o que se percebe, inicialmente, é uma proposta de educação voltada para o controle social, enquanto lógica de submissão e alienação. Há relações em que o homem é “coisificado”, em que o indivíduo serve como instrumento para manutenção da “ordem” estabelecida. Em nada o princípio de militarização coaduna com os ideais de Florestan Fernandes, Paulo Freire ou Darcy Ribeiro, que, em suas obras, deixaram o legado de defesa de uma escola pública laica, plural e autônoma.

Objetivo Geral

Neste contexto, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender como se dá a gestão da escola militarizada em uma escola pública em Valparaíso de Goiás-GO, localizada na da região conhecida como Entorno Sul do Distrito Federal³ e sua relação com os sujeitos envolvidos.

Para alcançar esse objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer o modelo de gestão escolar implementada pela militarização do ensino em Goiás;
- 2) Identificar diferenças na gestão de escolas militarizadas e não militarizadas;
- 3) Analisar a relação da escola militarizada com a realidade social do Entorno Sul do DF;
- 4) Identificar como os docentes avaliam a escola militarizada.

Dessa maneira, esta pesquisa busca conhecer qual é o modelo da gestão das escolas militarizadas e como se dá a relação educativa entre os sujeitos dessa escola sob a percepção dos docentes. A análise documental possibilitou conhecer melhor a gestão militarizada do colégio em Valparaíso de Goiás-GO e as diferenças que podemos perceber em relação às escolas não militarizadas. A observação também ajudou nesse processo. A escolha dos docentes enquanto participantes se dá pelo fato de existir uma relação direta desses sujeitos com todos os demais atores envolvidos na pesquisa - estudantes, gestão administrativa da escola, equipe pedagógica, funcionários da escola e comunidade formada por pais e responsáveis. Portanto, os docentes teriam melhores condições de analisar o que vem a ser uma escola com gestão militarizada sob a perspectiva governamental de Goiás.

Esta pesquisa também analisa como Governo de Marconi Perillo, governador do Estado de Goiás, implementou um processo de ampliação da militarização no Estado com o intuito de responder a uma demanda social e, segundo dados do governo, acabar com a criminalidade, com a violência, e ampliar os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

O intervencionismo militar na educação teve início ainda em 1999, e ganhou mais força em meados de 2015, momento em que nove municípios goianos já aderiram a proposta, a partir de uma diretriz política-educacional do governo do Estado.

³ Os municípios do Estado de Goiás, Valparaíso de Goiás, Cidade Ocidental, Novo Gama, Luziânia, Cristalina, Águas Lindas, Santo Antônio do Descoberto, compõem o Entorno Sul do DF (RÊSES, 2015).

As cidades goianas que receberam as escolas possuem as mesmas características socioculturais, como o fato de serem regiões periféricas com alto índice de criminalidade, como aponta matéria do sítio de notícias Diário da Manhã, segundo o "Atlas da Violência 2018" (CERQUEIRA *et al.*, 2018), organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que apresentam dados sobre a violência em Goiás. Baseado em dados do Ministério da Saúde (DataSus), que serve de base para as pesquisas das Nações Unidas (ONU), 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 surtem efeito ou, na melhor das hipóteses, fracassaram.

Segundo estudos da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre violência, dentre os motivos que mais levam ao alto índice de criminalidade, estão as questões da desigualdade social, da concentração de pessoas nos centros urbanos - caso da região do Entorno do Distrito Federal -, da violência policial, do machismo e da misoginia⁴, da falta de solidariedade nas comunidades, entre várias outras motivações.

Num cenário adverso, onde políticas públicas são escassas no sentido de garantir direitos a população - como saneamento básico, saúde e educação - o tema da violência e da segurança pública torna-se o centro das ações de um governo que pretende, a partir da força, da cultura do medo e da coação, implementar um modelo de gestão educacional diferenciado daquilo que importantes autores da educação, como Florestan Fernandes, Demerval Saviani, Cipriano Luckesi e Paulo Freire, sempre defenderam: autonomia, criticidade e liberdade.

Foi utilizada, nesta pesquisa, a análise de conteúdo. Foram realizadas observações, aplicação de questionário com docentes e uma pesquisa documental para destacar o modelo de gestão militarizada nas escolas estaduais, como uso do arcabouço teórico-metodológico das categorias do materialismo histórico dialético.

Assim, este trabalho está organizado em três capítulos, além de suas partes introdutória e conclusiva. No capítulo 1, apresentamos um breve histórico do surgimento do militarismo no Brasil. Tudo se inicia ainda com a formulação da bandeira e com a chegada do positivismo no Brasil. Ainda nesse capítulo, buscamos entender como se inicia o mesmo processo em Goiás, para depois apresentar as contestações à luz das legislações educacionais em vigor, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), e observar as contradições em torno das prerrogativas progressistas, que defendem uma educação pública sem intervencionismo, libertária, laica, universal e de qualidade.

⁴Misoginia é o ódio, desprezo ou preconceito contra mulheres ou meninas.

Contextualizamos a organização e a ideologia da PM para depois focar na tomada de ações que levam à militarização do ensino em Goiás. As medidas enfrentam resistências estudantis, que, por sua vez, são duramente reprimidas pelo governo, com uso de força policial e até de corte de água e luz das escolas ocupadas pelos secundaristas. Ainda no mesmo capítulo, elucidamos o papel da PM, seus anseios, seu histórico, suas limitações e seus sofrimentos causados pelo processo de hierarquização e pela dubiedade de atuação entre a caserna e arua.

No capítulo 2, a partir da análise empírica no Colégio Estadual, localizado no município de Valparaíso de Goiás-DF, apontaremos os caminhos da pesquisa. Ressalta-se que fizemos tentativas de observação do colégio militarizado no município de Novo Gama-DF, porém, não obtivemos êxito. Os dois municípios compõem a RIDE⁵ e estão localizados na região da área Metropolitana de Brasília-DF (AMB), antigo Entorno Sul do Distrito Federal⁶.

No capítulo 3, abordamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, apontando a observação, o questionário, a análise documental e a utilização do método materialista histórico-dialético e a análise de conteúdo.

Nas considerações finais, abordamos os resultados obtidos na pesquisa a partir de nossa análise, utilizando dos instrumentos metodológicos elencados aqui. O Quadro 1 sistematiza as questões de pesquisa, os objetivos e os procedimentos utilizados para alcançar os propósitos deste trabalho.

⁵ RIDE - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno foi criada com a Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998, e composta pelo Distrito Federal, por 19 municípios do estado de Goiás e 2 do estado de Minas Gerais. Com a publicação da lei complementar nº 163, de 14 de junho de 2018, foram incorporados mais 12 municípios.

⁶ 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).

Quadro 1 - Questões, objetivos e procedimentos da pesquisa

| QUADRO DE COERENCIA | | |
|--|---|---|
| Militarização do Ensino no Estado de Goiás: proposta de um modelo de gestão escolar | | |
| OBJETIVO: Pesquisar acerca da gestão da escola militarizada na Area Metropolitana de Brasília e sua relação com os sujeitos envolvidos. | | |
| QUESTOES DE PESQUISA | OBJETIVOS ESPECIFICOS | PROCEDIMENTOS |
| Qual é o modelo de gestão de escolas militarizadas? | Conhecer a gestão escolar implementada pela militarização do ensino em Goiás | Análise documental a partir do PPP, grade curricular, Regimento escolar, IDEB, Legislação de criação da militarização |
| O que diferencia a gestão de escolas militarizadas e não militarizadas? | Identificar diferenças na gestão de escolas militarizadas e não militarizadas. | Análise de documentos, questionário, observação |
| Qual a realidade social da comunidade que recebe a militarização de escolas? | Analisar a relação da escola militarizada com realidade social do Área Metropolitana de Brasília. | Análise documental. |
| Como se dá a relação educativa entre os sujeitos da escola militarizada na percepção dos docentes? | Identificar como os docentes avaliam a escola militarizada | Aplicação de questionário. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

1 O PROCESSO HISTÓRICO DA MILITARIZAÇÃO DO ENSINO

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.

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.

Paro (2001, p. 8), a partir da discussão de que, historicamente, os interessados no desenvolvimento do mercado, ou aqueles que ingenuamente acreditam que a eficiência da administração capitalista pode ser transplantada para a escola, tem defendido a cópia dos princípios e métodos da empresa. Ele lembra:

[e]sse procedimento desconsidera o fato de que os objetivos da escola, pensada como instância sistematizada da apropriação da cultura, não são apenas diferentes, mas antagônicos aos da empresa capitalista. Por isso, os mesmos meios de controle do trabalho alheio com fins de exploração e dominação, inerentes a esta, não podemos ser aplicados naquela sem comprometer seus objetivos de formação e autonomia humanas que devem ser perseguidos pela educação.

O processo de militarização está intimamente ligado com a 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. O tema central desse debate é a divisão do trabalho. A ciência e o conhecimento passam a ser propriedade do capital na luta de classes. Nessa perspectiva, as consequências são o enfrentamento de classes e a limitação do indivíduo.

O movimento positivista⁷ teve grande força no Brasil e ainda influencia fortemente o cenário político brasileiro. A ideia positivista era, inicialmente, fugir de qualquer imitação da bandeira estadunidense e aproximar-se da francesa. A concepção de “Ordem e Progresso” já

⁷Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que surgiu em meados do século XIX na França. A principal ideia do positivismo era a de que o conhecimento científico devia ser reconhecido como o único conhecimento verdadeiro. .

remetia à França. Esse lema, Ordem e Progresso, originou-se em Augusto Comte: “o amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim” (COIMBRA, 1979).

Os positivistas trabalharam na criação da bandeira republicana brasileira, que foi idealizada pelo professor Raimundo Teixeira Mendes, com a colaboração de Miguel Lemos e do astrônomo do Imperial Observatório do Rio de Janeiro, Manuel Pereira Reis, com o desenho executado pelo pintor Décio Vilares. A bandeira foi criada a partir do Decreto nº 4 após a proclamação da República no dia 19 de novembro de 1889, que também estabeleceu as diretrizes para as armas e os selos nacionais. A partir de então, o dia 19 de novembro passou a ser conhecido como o "dia da bandeira" (COIMBRA, 1979).

Outro nome de relevância nessa perspectiva de implementação militarizada na educação foi Benjamin 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 de suas influências com os 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 desse coronelismo, fortalecendo ideais militares como manutenção da soberania burguesa patriarcal. A escola, inicialmente, era vista como um ensino elitizado e excluía a classe trabalhadora. Nesse contexto, lembra Freire (2002), a chamada escola conservadora buscava a discriminação dos trabalhadores por meio da

exclusão ou da manutenção desses indivíduos em escolas de segunda classe (“profissionalização dos pobres”).

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

Ainda no início da República, tudo conspirava para ditadura. Rui Barbosa tentava, sem muito sucesso, uma convocação de eleições para Assembleia Constituinte. Para ele, era importante que se modificasse toda a legislação ainda vigente, ou seja, Rui Barbosa não defendia mais o arcabouço jurídico baseado no Império, entretanto, Marechal Deodoro era contra.

Para Anselm Jappe (2013), o reforço do monopólio da violência pelo Estado e sua transferência aos particulares não estão em contradição: a violência é o núcleo do Estado, e sempre foi.

O autor enaltece que o Estado 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.

Ao Exército estaria reservado o papel de autêntica vanguarda na conquista do estado positivista imposto, inserindo-se de forma irreversível toda a sociedade brasileira nos parâmetros militarizados, sobretudo no que se refere à educação. Constant deixa clara a submissão nacional e cível ao papel preponderante e servil que o Exército brasileiro impunha a Nação em um de seus discursos.

Quem, de fato, implementou para sempre a imposição positivista a partir da militarização da sociedade visível na bandeira brasileira em seu lema “Ordem e Progresso” foi Benjamim Constant. Com isso, condicionou-se, após os séculos, a vida civil em uma continuação dos modelos militarizados de manutenção da ordem por meio de parâmetros da

égide da disciplinarização e imposição da ordem vigente por meio da coerção e opressão impetrada pelo Estado.

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 e as disciplinas a serem cursadas, grade curricular e departamentos, enfim, tudo nos remete a institucionalização militar em todas as esferas sociais.

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 sociedade brasileira.

1.1 O objetivo dos colégios militarizados

Um triste momento que vivenciamos no país foi o duro período da Ditadura Militar, instalada no Brasil a partir de abril de 1964, um período de perseguições a direitos civis individuais marcado pelo fim da democracia e das liberdades individuais. Esse período também é marcado pela imposição da política do medo, um momento em que centenas de intelectuais, artistas, funcionários públicos e estudantes resistiram a um regime sangrento que torturou e matou muitas pessoas.

A luta pelo fim da ditadura pendurou até o início dos anos de 1980, com a redemocratização do país. O Brasil só voltou a ter eleições livres e diretas no ano de 1989. Já em 1998, iniciou-se o processo de militarização de escolas em Goiás, um resquício da ditadura. Enquanto o Brasil, anos mais tarde, a partir da década de 1990 a ter ganhos significativos na valorização da escola pública e do magistério que elencaremos

Desse modo, a educação não é mais vista como atividade social exclusiva da escola, conforme o artigo 205 da Constituição Federal. Para Bobbio (1986), a questão que se coloca para as sociedades democráticas não é a passagem da democracia representativa para a democracia direta, mas a transformação da democracia política em democracia social, que, segundo o autor,

[...] consiste na extensão do poder ascendente que, até agora, havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política e das pequenas minúsculas em geral, politicamente irrelevantes associações voluntárias, para o campo da sociedade civil nas suas articulações (p. 54-55).

Em Goiás, apesar de muitas conquistas no período pós-ditadura na educação, os retrocessos eram evidentes. Enquanto tivemos avanços com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9394/96), que garantiu a obrigatoriedade de gratuidade do ensino público e ampliou vagas para matrícula e permanência do estudante na escola, o estado de Goiás busca cobranças de taxas mensais “voluntárias” nos colégios militarizados.

Enquanto a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) defende o pagamento do piso nacional dos professores, em concordância com a Lei do Piso nº 11.738, de 16 de julho de 2008, o estado de Goiás chegou a pagar salários abaixo do estipulado nacionalmente, precarizando o trabalho docente. Constatou-se esse fato quando o governo goiano chegou a pagar, em 2011, a quantia de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais a professores de contrato temporário de trabalho para atuarem na rede estadual, sendo esses profissionais preferidos para estarem lotados em escolas militarizadas por sua condição adversa de trabalho e diferenciação salarial e tratamento com os professores efetivos por concursos públicos.

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 junto a 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, segundo Foucault (2014, p. 27), 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”.

O processo de militarização do ensino em Goiás, especialmente em localidades periféricas, atendendo as camadas mais populares e não as elites, passa também a cumprir um papel fundamental de polícia - o de vigilância no combate à criminalidade. Pouco importa se a formação acadêmica do policial condiz com as exigências pedagógicas para gerir uma unidade de ensino, ou se ele possui requisitos para lecionar ou desenvolver disciplinas na grade curricular. O necessário é que esse militar consiga desempenhar a função de vigilante e de controlador .

A escola 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.

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 e 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”.

Assim, Foucault (2014) enaltece a função dessa vigilância:

[q]uem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as imitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; tornar-se o princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso mesmo, o poder externo, por seu lado, pode-se aliviar de seus fardos físicos; tende ao incorpóreo: e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados: vitória perpétua que evita qualquer defrontamento físico e está sempre decidida por antecipação (p. 196).

Vale lembrar que o sistema panóptico é polivalente. Entre várias funções, ele serve para se impor aos escolares, de maneira a manter a organização hierárquica, modos de intervenção nas escolas onde os indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento. O objetivo e o fim não são apenas uma relação de soberania, mas também as relações de disciplina.

A partir do panoptismo, há a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das punições sutis para uma sociedade que está por vir. O governo goiano, no entanto, precisa, por meio do panoptismo, exercer esse poder de controle sobre todas as esferas sociais, especialmente, no espaço escolar. Precisa estabelecer o controle.

O exercício do controle sob vigilância por parte do Estado é feito pela instituição polícia. A polícia é responsável pela manutenção da “ordem”, portanto, a ela foi destinado a gestão das escolas para cumprimento dessa tarefa de vigilância. Foucault (2014) explica que a organização de uma polícia centralizada, durante muito tempo, foi considerada pelos contemporâneos como a expressão mais direta do absolutismo real.

Mas, se a polícia, como instituição, foi realmente organizada sob a forma de um aparelho de Estado, e se foi mesmo diretamente ligada ao centro da soberania política, o tipo de poder que exerce, os mecanismos que põe em funcionamento e os elementos que ela aplica com licença estatal para punir, são específicos.

A polícia é um aparelho repressivo que deve ser inserido ao corpo social inteiro, e não só nos limites extremos que atinge, também pela minúcia dos detalhes de que se encarrega. O poder policial deve ser exercido “sobre tudo”. Entretanto, não é a totalidade do Estado nem do reino como corpo visível e invisível do monarca; é a massa dos acontecimentos, das ações, dos comportamentos, das opiniões, “tudo o que acontece”; o objetivo das polícias são essas “coisas de todo o instante”, essas “coisas à toa”.

Quando falamos sobre a polícia, falamos sobre um tipo de controle que busca atingir diretamente o corpo social (FOUCAULT, 2014). O autor ainda completa:

diversas instituições fechadas de disciplina (oficinas, exércitos, escolas), estendem uma rede intermediária, agindo onde aquelas não podem intervir, disciplinando os espaços não disciplinares; mas que ela recobre, liga entre si, garante com sua força armada: disciplina intersticial e metadisciplina. O soberano, com uma polícia disciplinada, acostuma o povo à ordem e à obediência (p. 208).

A concepção disciplinar inserida no espaço escolar visa unicamente engessar ações libertárias dos estudantes e, posteriormente, da comunidade escolar. A presença da polícia dentro das escolas enquanto projeto de gestão educacional, em que a disciplina e a ordem são pedras fundamentais de uma sociedade de submissão e que se insere numa realidade de alienação e manutenção de uma hegemonia capitalista, busca reprimir tentativas de organização social, de questionamentos e de contra-hegemonia.

Novamente, a partir da percepção panoptiana de Foucault (2014), temos clareza de como se sustenta a proposta de gestão militarizada implementada pelo governo goiano: “é por isso que a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas sobre as circulações incertas, as repartições calculadas” (FOUCAULT, 2014, p. 212).

A gestão escolar militarizada também deve dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada, deve neutralizar os efeitos de contra poder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominar: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios, tudo o que pode se originar das conjunções horizontais.

As disciplinas caracterizam, classificam, especializam, distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos uns em relação aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam.

1.2 Militarização da educação, neoliberalismo e repressão em Goiás

Em Goiás, esse modelo de militarização das escolas foi implementado em 1999, inicialmente na capital do Estado, Goiânia.

Recentemente, em 2015, o professor da Faculdade de Ciências Sociais da UFG, Francisco Tavares, durante debate realizado nessa Universidade com o tema “Educação Sitiada: o Processo de Militarização das Escolas Públicas de Goiás”, levantou a seguinte

indagação: é lícito, do ponto de vista constitucional, a existência de escolas geridas por militares?

Tavares apresentou dois itens que, juridicamente, são de direito dos estudantes: gestão escolar democrática e gratuidade absoluta. Tendo em vista que, a partir de relatos dos estudantes, escolas militares cobram uma taxa, concluiu que a gestão militar fere a legislação. “Não há juridicidade na militarização das escolas”, defendeu.

Em relação à forma pedagógica dos colégios militares, Tavares utilizou a expressão “soldado-criança” para afirmar que rituais específicos dos militares, como bater continência, são uma forma de colocar os estudantes em contato com um universo que não diz respeito às suas necessidades socioeducativas. Um estudante de escola militar de Goiânia-GO, que prefere não ser identificado, contou sua experiência no colégio, alegando não possuir diferença alguma em relação a um quartel militar: “nós estamos vivendo em um quartel onde ensinam português, matemática e física”, afirmou.

Nesse sentido, a primeira pergunta que se deve fazer é: a militarização de uma escola encontra amparo no nosso ordenamento jurídico? Pode uma escola ser militar? Em seu artigo, publicado no livro *Estado de Exceção Escolar: Uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas* (OLIVEIRA; SILVA, 2016), o professor Tavares tenta responder a essa questão se ancorando no arcabouço jurídico de nossa legislação.

Aqui, podemos destacar a categoria anomia jurídica. O professor Tavares nos apresenta alguns elementos do imaginário jurídico que nos servem como arcabouço para compreensão das atrocidades que a militarização de escolas suscita. Ele lembra que, primeiramente, é necessário enquadrar a escola no âmbito das modalidades de ensino previstas no artigo 206 da Constituição Federal. Isso foi objeto de consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Diante desse argumento, o Estado de Goiás e a sua PM defenderam a seguinte tese jurídica: a escola militar é uma escola pública. Pública *tout court*. Essa tese foi acatada pelo CNE.

A partir disso, o professor Tavares nos leva para outra questão: o que prevê a Constituição Federal quanto às escolas públicas? O próprio artigo 206, em seu inciso VI, nos remete à chamada “gestão democrática do ensino público”. Se a escola pública não for gerida democraticamente, não haverá licitude.

Segundo Tavares, o Supremo Tribunal Federal (STF) entendeu que uma escola pública não é obrigada a fazer eleição para diretor, todavia, precisa ser gerida democraticamente. O próprio STF dá os caminhos para que essa escola seja gerida:

as políticas didático-pedagógicas, a relação com a comunidade, as normas internas, os padrões disciplinares, as escolhas em termos de conteúdos disciplinares, os padrões disciplinares, devem ser objeto de participação (tomada de decisões) de toda a comunidade (TAVARES, 2016, p. 55.).

Nesse viés, a PM deveria gerir as escolas segundo esses princípios constitucionais. Caso a PM, uma vez gerindo o colégio, não acatar determinação qualquer tomada por toda comunidade escolar em qualquer das instâncias da Unidade de Ensino, estará a malferir a Constituição da República e, portanto, cometerá falta grave. Tavares (2016) enfatiza que qualquer forma de gestão na escola pública que não respeite esses princípios torna-se ilícita.

Outro ponto levantado no artigo de Tavares (2016) é o princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis. Mesmo que se aprove uma lei modificando isso, ela será inconstitucional. E isso vale para as chamadas contribuições voluntárias da Associação de Pais, Alunos, Mestres e Funcionários. A explicação é simples. O Brasil vive em um Estado liberal-democrático, e tem receita originária. A arrecadação do Estado será discutida pelo Parlamento e o Poder Executivo irá executá-la. Essa arrecadação vem de receita originária e derivada e também de tributos. O Estado não vive de contribuições voluntárias. Se isso ocorre em algum âmbito, está incorrendo em ilegalidade.

O autor cita que, se uma família, ainda que em suposta espontaneidade, repassa valores mensais, por menores que sejam, para a escola onde suas crianças estudam, então não se trata de ensino gratuito e tal situação viola a Constituição Federal. O militar que aceitar receber valores informais e particulares, sem que esse dinheiro integre a contabilidade pública, ferindo, assim o princípio da gratuidade do ensino público. Portanto, um claro descumprimento da lei.

Outra situação que se observa nas escolas militarizadas é a ausência do Grêmio Estudantil. O movimento estudantil em Goiás ganhou força a partir da luta nacional encampada pelos estudantes contra o reajuste das tarifas de ônibus e a implementação do Passe Livre Estudantil. Em meados de 2013, centenas de estudantes secundaristas e universitários ocuparam o coreto e os espaços da Praça Cívica, em Goiânia-GO, acompanhando o movimento nacional pelo reajuste das tarifas. Exemplo de força e importância do movimento estudantil para Goiás e para o Brasil.

Temos legislação própria que trata da importância dos grêmios estudantis, como a Lei nº7398/85, em Goiás conhecida como lei “Aldo Arantes”, por ter sido quem lutou por sua aprovação no Parlamento; também há a lei do “grêmio livre”, que prevê um grêmio livre e autônomo. Se os estudantes, por meio do grêmio, organizarem um jornal para levantar fundos

e iniciar uma campanha pela desmilitarização da polícia, estaria ferindo algum preceito jurídico? Não, uma vez que se trata de um direito que lhes é assegurado por lei. E mais, é totalmente ilícita a manutenção de banco de dados ou de controles, por parte dos gestores escolares, sobre estudantes ativistas aderentes ao grêmio estudantil.

Para elucidar ainda mais os problemas encontrados na militarização das escolas goianas, Tavares cita a Emenda Constitucional nº 59 que modificou a Constituição da República. Ela dispôs que o ensino até os 17 anos de idade é obrigatório, e não mais somente até os 14 anos como anteriormente. Nas palavras de Tavares (2016, p.59), a lógica é simples: “um adolescente de 14 anos frequenta o ensino médio em determinada escola pública localizada em seu bairro. Digamos que a escola, sub-repticiamente, seja convertida em instituição militar”.

Ocorre que, como não haverá outra opção viável de matrícula para esse adolescente em sua vizinhança, e, como o ensino médio é obrigatório, submete-se, por via oblíqua, crianças ou adolescentes à inserção em uma instituição militar. Não importa o nome que se atribua a uma prática dessa natureza, sua substância jurídica é, indubitavelmente, a do soldado criança (TAVARES, 2016, p. 59).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que cabe, inclusive, uma representação contra a República Federativa do Brasil no âmbito das Organizações das Nações Unidas (ONU). Existe uma convenção da ONU, e existe também o artigo 38 da Convenção dos Direitos da Criança, que não permite o chamado “soldado criança”. Ainda vale ressaltar que a primeira cláusula da Convenção da ONU é: se a pessoa com 15 anos for para alguma organização militar, ela tem que ir voluntariamente.

Artigo 38

1. Os Estados Partes comprometem-se a respeitar e a fazer com que sejam respeitadas as normas do direito humanitário internacional aplicáveis à criança em casos de conflito armado.
2. Os Estados Partes devem adotar todas as medidas possíveis para impedir que menores de 15 anos de idade participem diretamente de hostilidades.
3. Os Estados Partes devem abster-se de recrutar menores de 15 anos de idade para servir em suas forças armadas. Caso recrutem indivíduos que tenham completado 15 anos de idade, mas que tenham menos de 18 anos, os Estados Partes devem dar prioridade aos mais velhos.
4. Em conformidade com as obrigações determinadas pelo direito humanitário internacional para proteger a população civil durante conflitos armados, os Estados Partes devem adotar todas as medidas possíveis para assegurar a proteção e o cuidado das crianças afetadas por um conflito armado.

Apontamos, então, um descumprimento do artigo 206 da Constituição Federal, inciso VI, que aborda a gestão democrática do ensino, outro, do artigo 206 inciso IV, sobre a gratuidade do ensino público; um novo descumprimento em relação à Lei nº7398/85, acerca do do “grêmio livre”. Há, ainda, o problema do “soldado criança”.

Vários apontamentos que descumprem as legislações educacionais e até convenções internacionais não ocorrem por acaso. São medidas que buscam a chamada “cura social” contra tentativas de resistência e luta.

A capital goiana sempre foi palco dessa luta e resistência, o que incomoda e muito os governantes. Foi o caso das manifestações ocorridas em Goiânia-GO por secundaristas, o período marcava a discussão das PEC 33 e 37, que apresentavam controle do Congresso Nacional sobre o STF e retirava poderes do Ministério Público. Outra forte motivação para as manifestações foram desvios na condução do evento esportivo da Copa do Mundo no Brasil, que ocorreu em 2014. Um ato no centro de Goiânia-GO tomou a BR 153 foi organizado para que estudantes, professores, pais e populares protestassem contra as medidas e lutassem contra corrupção.

Em 2016, Goiânia-GO voltou a se tornar palco de inúmeras manifestações em protesto à realização da Copa da FIFA. O governo de Marconi Perillo (PSDB-GO) combateu com repressão as ações estudantis e utilizou de violência policial, o que chamou de “restabelecimento” da ordem.

Jappe (2013) lembra que toda e qualquer oposição à política das instâncias eleitas que vai além de um abaixo-assinado ou de uma carta ao deputado local é, por definição, “antidemocrática”. Em outras palavras, tudo o que poderia ser minimamente eficaz é proibido.

Como concepção de governo, Marconi já tentava, ainda em 2015, terceirizar o ensino estadual com as Organizações Sociais. A medida já havia sido tomada na saúde pública anos antes, com vários hospitais da rede estadual administradas pelas Organizações Sociais. Um modelo foi no Hospital de Urgências de Goiânia (HUGO). Na educação, o governo, por meio da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUCE) encaminhou chamamento de abertura de edital para concorrência entre OS para administração da educação estadual.

A medida gerou protestos e culminou em centenas de atos promovidos por secundaristas, professores e pais, contrários à decisão e exigindo a imediata suspensão do chamamento e do edital. O movimento tomou força e o Ministério Público do Estado de Goiás, por meio de seu representante, o promotor Fernando Krebs, pediu a suspensão da medida.

A implementação das OS representa a precarização do ensino e atende a ótica capitalista do lucro e da exploração dualista do ensino, atendendo ao mercado e às políticas neoliberais. Os manifestantes em Goiânia-GO iniciaram uma série de ocupações em dezenas de escolas por todo o Estado. Dentre elas, destaca-se o Colégio Estadual Robinho Martins de Azevedo, no Setor Jardim Nova Esperança. Os jovens ocuparam as ruas e promoveram protestos, sendo novamente reprimidos com uso de abuso de força policial e extrema violência. As ocupações das escolas estaduais se intensificaram para outras cidades goianas. Foram 11 na capital, nove na cidade de Anápolis-GO, além de Cidade de Goiás-GO, Aparecida-GO e São Luis de Montes Claros-GO.

O neoliberalismo⁸ é a opção escolhida pelo governo goiano para gerir o Estado. A ação de repressão extrema contra manifestantes é resultado direto de uma política de defesa do Estado mínimo. O neoliberalismo critica a máxima intervenção do Estado na economia, o que fortalece as leis trabalhistas a fim de se aumentar a potencialidade do mercado consumidor, contribuindo, assim, para o escoamento das produções fabris.

Aos neoliberalistas, esse sistema de “Estado forte” é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando aquilo que chamam de liberdade econômica. Além disso, a elevação dos salários e o conseqüente fortalecimento das organizações sindicais são vistos como ameaças à economia, pois podem aumentar os custos com mão de obra e elevar os índices de inflação. Dessa forma, os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo.

Mais um ponto do governo de Marconi Perillo: na implementação neoliberal de suas políticas, há o desaparecimento do Estado, ou seja, as privatizações.

Outro processo de privatização e atendimento às políticas neoliberais em Goiás acontece com as estatais Centrais Elétricas de Goiás (CELG) e Companhia Saneamento de Goiás S.A. (SANEAGO). Trabalhadores Urbanitários de Goiânia e do Estado concentrados no sindicato da categoria, Sindicato dos Trabalhadores Urbanitários de Goiás (STIUEG), realizaram manifestações e greves contra as medidas do governo neoliberal goiano de terceirizar as empresas estatais.

A SANEAGO sofreu um processo de terceirização conhecido como subdelegações. Com isso, por edital, foi criado um Consórcio Centro-Oeste, em que empresas como Odebrecht e Construtora Central do Brasil (CCB), passam a administrar os serviços da estatal.

⁸ O neoliberalismo retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica.

A medida foi implantada em quatro municípios goianos. Além de Aparecida de Goiânia-GO, cidades como Trindade-GO, Jataí-GO e Rio Verde-GO foram vítimas das subdelegações.

Já a CELG sofreu um duro golpe. A estatal foi vendida para a italiana ENEL, no início de 2017, por mais de dois bilhões de reais. A ação, iniciada ainda em meados de 2016, foi alvo de protestos e de várias mobilizações dos trabalhadores organizados pelo sindicato e populares contrários ao processo de privatizações e terceirizações do Governo de Goiás.

Nesse cenário, em 2015, o governo estadual ampliou o processo de militarização do ensino, passando o controle de mais escolas públicas estaduais para a PM. A ação foi iniciada em poucas unidades na capital e em Valparaíso de Goiás-GO e já soma 35 unidades em todo o Estado. O governador Marconi Perillo, justificando o ato de militarização das escolas em Goiás, se referiu a um “remedinho” contra supostos sindicalistas de extrema esquerda que o teriam supostamente vaiado durante cerimônia pública.

O caso, à época, ensejou aprovação de uma nota crítica por parte do Conselho Universitário da UFG. Aqui, o governador, segundo o professor Tavares (2016), malferiu o dever de vincular o motivo da medida (“remedinho” para sindicalistas) à sua finalidade jurídica (prestação do serviço público de educação em grau de eficiência, gestão democrática, universalidade, etc.).

Esse contexto, por si só, desencadeia duas fundamentais consequências: I) nulidade das militarizações, em função de transgressões aos requisitos da motivação e da finalidade dos atos emanados da administração pública e; II) eventual responsabilização do Estado de Goiás por conduta antissindical, a ser apurada na forma da lei e no âmbito da Organização Internacional do Trabalho, em consonância com os tratados devidamente ratificados pelo Brasil. Ainda, o governador afirmou em um de seus discursos que onde houver “baderneiros” ele implantará a militarização (OLIVEIRA, 2016, p.16).

A secretaria de educação na época, a professora Raquel Teixeira, justificou a ampliação do contingente de escolas militarizadas pelo alto índice de violência presente nas escolas nos últimos anos, especialmente no Colégio Estadual, localizado em Valparaíso-GO, onde uma professora teria sofrido até mesmo um sequestro relâmpago.

Percebe-se que a intervenção militar na rede estadual de ensino não visa melhorias no campo pedagógico e educacional. O processo centra-se exclusivamente na disciplina e no controle social, visto que a militarização dos colégios goianos acontece: I) sem uma consulta prévia aos estudantes, professores, familiares e às pessoas da região da escola; II) ferindo às leis que dispõem sobre educação quanto às leis que dispõem sobre segurança pública e;

III) sem qualquer avaliação dos impactos psicológicos e sociais de longo e médio prazo que a militarização pode imputar a crianças e jovens em estágios de formação.

O professor da UFG, Dijaci David de Oliveira (2016), 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 uma política de contra-ataque aos movimentos sociais. Encontramos, aqui, a categoria cultura do medo. Para Oliveira (2016), existem várias razões que favorecem o discurso a favor das escolas militares, entre elas, o discurso do medo e da violência, e o discurso de que os adolescentes são perigosos.

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 haver 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).

Podemos, ainda, citar a criminalização dos movimentos sociais e a construção de uma cultura do medo por meio da mídia.

O professor Dijaci Oliveira (2016) nos lembra que, quando acompanhamos os noticiários da grande mídia, podemos perceber que o governo apresenta uma visão negativa e preconceituosa de que os adolescentes são ameaçadores e perigosos, e essa visão tem sido utilizado por muitos governantes que desejam ampliar o controle social e, para além disso, que desejam ampliar a submissão dos cidadãos.

Para o autor, o entendimento falacioso de que, por conta do alto índice de crimes cometidos por menores – as maiores vítimas de uma polícia que extermina todos os dias –, o medo e o ódio uniram grande parcela da população contra os adolescentes.

Em todo discurso do medo é fundamental a presença de um “inimigo”. Para a grande mídia, os adolescentes aparecem como verdadeiros “inimigos” da população. Da cultura do medo nasce o apoio às propostas pedagógicas de mais controle e mais repressão (OLIVEIRA, 2016).

Com a militarização das escolas, no currículo, foram adicionadas disciplinas como Noção de Cidadania. Os estudantes passaram a usar fardas e passa a haver a obrigatoriedade de prestar continência e praticar ações de respeito à bandeira e ao Hino Nacional. A Educação Física foi reestruturada e passou a ser moldada a partir da Educação Física militar com

exercícios rígidos com exposição ao sol, corridas longas em volta do pátio, flexões, formação da Ordem Unida.

As turmas são monitoradas diariamente por inspetores e chefes de salas que punem quaisquer deslizes para a concepção militar. São proibidos gírias e adereços estéticos, como brincos. O corte de cabelo masculino é o militar e as mulheres são obrigadas a prenderem seus cabelos.

Desse modo, 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, que é um conceito que teve sua origem junto à germinação da Sociologia, sobretudo por meio das colaborações de Émile Durkheim, vindo a se expandir ao longo do século XX, sobretudo nos Estados Unidos, nos anos de 1920. Grosso modo, a teoria do controle social 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).

Nesse viés, afirmamos que existem dois tipos de controle, a saber: o formal e o informal. O primeiro diz respeito às leis e regras institucionalizadas, já o controle informal corresponde às normas de conduta social que são reconhecidas e compartilhadas em uma sociedade, como crenças, costumes, valores, etc.

Aqui, surge a presença da polícia. O não cumprimento de regras e leis pode resultar no aprisionamento do sujeito e em demais atos punitivos. A polícia ganha, sob tutela do Estado, o poder para garantir que as ações dos indivíduos não extrapolem as normas.

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 (1970), 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, 1970).

Assim, fica evidenciado o caráter governamental da medida tomada na militarização das escolas públicas. A PM passou a gerir todo o funcionamento administrativo e pedagógico das escolas no intuito unicamente de disciplinar e adotar rigidez com os sujeitos para serem “dóceis” e subordinados a uma ideologia de dominação social.

O governo de Goiás implantou sua forma de controle social, sendo, portanto, um processo de construção de uma consciência guiada pelas regras e normas de uma sociedade. Essas formas de controle exercem força sobre a nossa individualidade, de forma que quase sempre delimitamos nossas ações de acordo com o que aprendemos, enquanto certo ou errado.

Esse controle social acontece em escolas “pólos”, localizadas em municípios e bairros (caso de Goiânia-GO e grandes cidades) periféricos, formados por uma população de pessoas marginalizadas, onde o índice de violência é alto.

Os estudantes de escolas públicas do Estado de Goiás e da área metropolitana de Brasília-DF, como Valparaíso de Goiás-GO e Novo Gama-GO, como público alvo do processo de militarização do ensino, 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 com recursos irrisórios.

Valparaíso de Goiás-GO é um município goiano que integra a periferia metropolitana de Brasília-DF (PMB). Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), segundo a Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD 2017/2018), Valparaíso-GO tem 164.664 habitantes, sendo um dos municípios mais populosos do Estado de Goiás.

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.

Dessa população, os dados mostram que apenas 1,40% são moradores analfabetos e 7,59% possuem nível superior completo. Chama-se a atenção para 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 GINI⁹.

Os últimos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2016, mostram que em Valparaíso de Goiás-GO, com uma população de 164.664 pessoas,

⁹ 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 média salarial dos trabalhadores formais não passa de dois salários mínimos (1,9). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,746. Por sua vez, no município de Novo Gama-GO, que também pertencente a área metropolitana de Brasília-DF, há uma população de 95.018 habitantes, a média salarial dos trabalhadores formais passa de dois salários mínimos (2,1) havendo um IDH de 0,684 (BRASIL, 2016).

Em ambos os municípios, os mesmos dados do IBGE demonstram que, apesar da alta escolarização de alunos entre seis e 14 anos (96,8% em Valparaíso de Goiás-GO e 95,7% em Novo Gama-GO), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2015 era de 4,6 para os anos iniciais e de 3,8 para os anos finais em Novo Gama-GO. Já em Valparaíso-GO, o IDEB é de 4,9 para os anos iniciais e 4,1 para os anos finais (BRASIL, 2015).

Os estudantes dos dois municípios convivem com alto índice de violência, resultado direto da omissão por parte dos governos estadual e municipal na adoção de políticas públicas para o esporte, a cultura e lazer.

O próprio governo goiano e seus partidos da base aliada decidiram pela militarização como medida repressora de manutenção da ordem a partir de uma política pública, em detrimento dos estudos educacionais, que pontuam outras políticas públicas, como educação integral e politécnica, além do fomento à cultura e aos esportes enquanto 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 resultados avaliativos finais, mas, sobretudo, êxito no processo ensino-aprendizagem.

Assim, parece-nos que a militarização de escolas estaduais visa tão somente promover 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”.

Por meio dos conteúdos e das propostas contidas no processo de militarização, como “bater continência”, horários rígidos, uso de fardas e exercícios exaustivos, legitima-se o controle social sobre os estudantes, e logo sobre toda comunidade, onde está inserida a escolamilitarizada.

1.3 Organização e ideologia da Polícia Militar

A discussão sobre a militarização das escolas públicas exige um debate mais aprofundado sobre o aparelho do Estado responsável pela gestão escolar: a Polícia Militar. Historicamente, o corpo policial do Estado de Goiás foi criado em 28 de julho de 1858, através da Resolução nº 13, enviada pelo então Presidente de Estado, Dr. Francisco Cerqueira, passando por diversas reorganizações internas ao longoda história. Cabe destacar que o Estatuto da Polícia Militar do Estado de Goiás (Lei nº 8.033) foi sancionado somente em 18 de dezembro de 1975, sob o governo do interventor Irapuan Júnior.

O Estatuto define a Polícia Militar como “uma instituição permanente e regular destinada à manutenção da ordem pública do Estado, sendo considerada Força Auxiliar do Exército” (GOIÁS, 1975, p. 1).

No que se refere ao efetivo policial para o Estado de Goiás, o projeto de Lei nº 17.866, de 19 de dezembro de 2012, prevê cerca de 30.741 policiais militares distribuídos entre praças e oficiais. A classe de praças, segundo o levantamento de Cláudia Vicentini (2014), correspondia, no ano de 2014, a cerca de 92% da corporação, ao passo que a classe de oficiais correspondia a 8% do total.

Em seu estudo junto a cadetes da Academia Militar da Agulhas Negras (AMAN), no município de Resende-RJ, Celso Castro (2004) nota que a Academia Militar é um caso típico no qual ocorre uma segunda socialização dos sujeitos. O isolamento do mundo civil proporciona a interiorização em um universo simbólico, próprio da instituição militar, proporcionando a superação da condição na qual o cadete encontrava-se anteriormente inserido. Subsiste um mecanismo denominado *vitória cultural*, no qual o indivíduo passa de um *status civil* a um *status militar*, através do *habitus*, um conjunto de estruturas estruturadas e estruturantes interiorizadas, adquirindo *espírito militar*.

De forma similar, Vicentini (2004), que etnografou policiais militares (cabos e soldados) goianos atendidos pelo serviço de psiquiatria do Hospital da PM, 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 uma 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 cabe o registro de ocorrências e as investigações criminais. Distinguem-se em relação a estrutura, a normas administrativas e operacionais, a disciplina e ao salário (VICENTINI, 2014, p.67).

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 conseqüente aviltamento da esfera individual (VICENTINI, 2014).

A internalização dos princípios da disciplina e da hierarquia dá-se por meio das relações estabelecidas entre oficiais e soldados-alunos. Conforme ressalta Castro (2004), no exército brasileiro a hierarquia é quantitativa, tendo em vista o fato da igualdade formal de condições ser preconizada durante todo o treinamento dos cadetes na AMAN, de forma que todos tenham a oportunidade de chegar ao oficialato (CASTRO, 2004, p.27).

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.

Em seu trabalho, Vicentini (2014) notou que os policiais militares entrevistados percebem, nos regulamentos disciplinares, responsáveis por prescrever mecanismos de punição e recompensa, uma forma de humilhação, rebaixamento e uso desmedido do poder.

Retomando Jappe (2013), o que se evidencia é, sobretudo, a intenção de humilhar, colocada em prática com uma aplicação quase científica.

Outro fato que também chama a atenção na Polícia Militar é a presença de discriminações, seja racial 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 (DE ARAÚJO, 2008).

Essa violência velada é também conhecida como perversa. Por meio dela, determinados indivíduos podem exercer sobre os outros uma verdadeira e demolidora estratégia de produção de poder, no sentido de dominação, com o objetivo de eliminar aqueles que foram escolhidos como vítimas. Segundo Analía Soria (2006), essa violência emerge como uma estratégia de poder totalitário, pois a dominação que se pretende implica a destruição ou a anulação do outro diferente.

O professor Marcos de Araújo (2008) lembra, ainda, que a arquitetura dos quartéis, com alojamentos e banheiros coletivos, equipamentos e armamentos adaptáveis ao físico do homem, hinos e canções enaltecendo o caráter militar, tudo faz lembrar o padrão masculino. Dentro desse imaginário, segundo ele, a mulher não se enquadra.

Durante muito tempo o arquétipo do militar, em especial, o do policial, foi cunhado como másculo, alto, forte, corajoso, guerreiro, valoroso, musculoso, entre outros. Estes aspectos são comumente relacionados à figura do macho dominador. Todavia, as corporações passaram a aceitar a presença feminina.

Em sua pesquisa, De 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 -, tudo 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 (DE 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 uma menor escolaridade, apresentando uma taxa de analfabetismo três vezes maior que as mulheres brancas, além de uma 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 masculina (DE ARAÚJO, 2008).

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 contra mão disso, como forma de legitimar ainda mais o processo de militarização, foi promulgado, no último dia 3 de julho de 2019, pelo Senado Federal, a Proposta de Emenda Constitucional nº 141/2015 (PEC 141/15) de autoria do senador o policial Alberto Fraga, do 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.

Diante de tais fatos, as autoras Veloso e Oliveira (2015, p.82) lembram que o governador Marconi Perillo argumentou que as escolas militarizadas “proporcionam ordem e segurança nas escolas”, “possuem bons indicadores no IDEB”. Todavia, existe uma faceta pouco discutida sobre a gestão de Colégios Militares que possui íntima relação com a forma com que os policiais militares são socializados na corporação: abusos e perseguições políticas de estudantes e funcionários/as.

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.

É interessante notar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) estabelece um conjunto de princípios em seu artigo terceiro:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996).

Ao realizar a cobrança de taxas, aprofundando os mecanismos de seleção entre os/as estudantes, as instituições de ensino militarizadas entram em claro desacordo com os princípios primeiro e sexto da LDBEN. Para além das presentes problemáticas, e de forma ainda mais preocupante, o estabelecimento de colégios militares em Goiás, à revelia das manifestações de pais, docentes e estudantes, desrespeita os pressupostos de gestão democrática do ensino público.

A bandeira de escola pública, laica, universal e para todos com gestão pública passou a ser uma luta unificadora de estudantes secundaristas de diversas escolas públicas do Estado de Goiás.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A educação com base nos princípios de autonomia e liberdade de ensino incorporou os fundamentos neoliberais da privatização, concebidos como os únicos instrumentos válidos para superar as contradições sociais e econômicas – e ainda se afirmava que permitiam construir novas realidades (RODRIGUEZ, 2014).

Ainda para Rodriguez (2014), a consequência disso é a aceitação e a obediência como paradigma para explicar a realidade. A alienação atua para posicionar o pensamento em categorias abstratas e distantes da realidade. O real é representado mediante indicadores e discursos que manipulam e escondem as verdadeiras contradições da sociedade.

Fica evidenciada essa aceitação e essa obediência impostas pelo regimento militar como formas de consolidar uma educação alienada, como mecanismo de manutenção da chamada “ordem” estabelecida por um governo neoliberal.

O fetichismo é mais importante que reconhecer a existência de problemas como pobreza e as desigualdades sociais. O que se busca é explicar esses problemas sociais de maneira abstrata, negando-se a luta de classes inerente à sociedade capitalista.

Infelizmente, essa concepção neoliberal que incrementa o viés capitalista está inserida na educação brasileira, especialmente no Estado de Goiás, com o processo de militarização.

Assim, novamente, a pesquisa social e, mais especificamente, a educacional, como jamais na história, são objetos de preocupação dos cientistas que tentam entender os efeitos da concepção da pós-modernidade e da ideologia neoliberal. Apresentar a utilização do método materialista é algo quase irreal por se considerar a complexidade de análise, todavia, ter o método como arcabouço teórico pressupõe uma análise social mais alicerçada na ciência como resultado dos conflitos de classes inerentes a militarização do ensino. Nesse sentido, o método de pesquisa materialista histórico-dialético se apresenta como um referencial propício para nos aproximarmos do conhecimento e para se explicar a realidade, a vida e a natureza, na vez que esse método nos permite analisar e compreender as estrondosas e rápidas mudanças da economia, da política e da sociedade.

Fica evidente que há elementos de uma luta de classes no processo de militarização dos colégios goianos. A imposição sob a égide militar de uma classe neoliberal tecnicista sob estudantes oriundos de comunidades periféricas é uma leitura social dos conflitos que legitimam o cotidiano e sua totalidade.

O materialismo histórico-dialético não pode ser considerado simplesmente um método, mas sim o fundamento da filosofia e da ciência marxista. O marxismo é uma filosofia

e uma ciência humana. O marxismo representa uma linha de pensamento que se contrapõe à matematização do pensamento e à positivação, que empobrece muito a análise da realidade (MASCARENHAS, 2014).

Gramsci (1985) define a filosofia marxiana como filosofia da *práxis*, ue consegue abranger os princípios fundamentais que Marx sintetizou muito bem quando elaborou a última tese sobre Feuebach, afirmando que a filosofia contribui para a interpretação do mundo, sendo fundamental para transformá-lo, ou seja, para transformar a realidade. Lembrando que a definição de *práxis* em Marx (1993) é de ação transformadora consciente (MASCARENHAS, 2014).

Portanto, a utilização do método do materialismo histórico-dialético pressupõe a análise da pesquisa social a partir da *práxis* humana, da ação do ser humano no mundo. Assim, as concepções, os conceitos, as abstrações são elaborações empreendidas na esfera do pensamento a partir da atuação na realidade. Por isso, essas elaborações não são autônomas, não são desvinculadas da ação na realidade.

Marx e Engels (2011) não escreveram direcionando-se ao ensino e educação propriamente ditos. Não houve um campo específico destinado a pedagogia, todavia, podemos encontrar, no bojo de toda sua obra, muitas contribuições para o entendimento do que ambos pensaram para educação. Para eles, a educação é a instituição que busca a libertação do homem, sua emancipação, a partir da conquista da consciência.

Para Marx e Engels (2011), o Estado de classe estava intimamente ligado ao ensino da classe e a educação constitui, nesse sentido, instrumento ideológico hegemônico de dominação da classe. Os autores criticaram a divisão do trabalho na sociedade de classes e, por conseguinte, a incidência dela na educação.

Para Rêses (2014) a consciência é o conhecimento concreto do objeto e o conhecimento de suas múltiplas determinações. Tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz sua riqueza real. A concepção teórico-metodológico de Marx parte de três categorias: totalidade, contradição e mediação. Totalidade é diferente do todo constituído por partes funcionalmente integradas. Trata-se de totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidade de menor complexidade.

Rêses (2014) elucida ainda que a concepção de ciência em Marx parte da ideia hegeliana de que o desenvolvimento social resulta de um processo contínuo de conscientização acerca daquilo que somos, num movimento de “tornar-se o que já é”. Marx acredita que esse movimento de transformação seja resultado da concretização de uma ideia

absoluta. Portanto, a dialética hegeliana estaria de cabeça para baixo, pois o que somos socialmente não é condicionado pelas ideias, são as condições sociais da existência que as condicionam. O desenvolvimento social resulta das contradições da própria vida material.

Em Marx, não se trata apenas de elaborar uma lógica, mas de apreender uma lógica determinada, entendida como dinâmica, como movimento, como estrutura movente de um objeto determinado. Nas palavras de Marx (2008), “toda ciência seria supérflua, se a aparência exterior e a essência das coisas coincidissem diretamente” (p.259).

O método do materialismo histórico- dialético proporcionou um aguçamento crítico acerca do objeto desta pesquisa. Compreender a militarização não apenas como um fenômeno social, mas como ação direta de um governo que busca uma posição política de repressão e controle social foram condições dadas pela dialética. Aqui, a pesquisa proporcionou a oportunidade de se interpretar os fatos analisando a totalidade, as contradições e a clara disputa de classes envolvidas no processo de militarização das escolas goianas.

Como contribuição à crítica da economia política, Marx expõe seu método de investigação de inspiração hegeliana a partir de dois pares de categorias: abstrato e concreto; simples e complexo. Tal método será utilizado posteriormente em “O capital”, na construção de conceitos e na análise de vários elementos. Na produção social de sua vida, os homens entram em determinadas relações necessárias, independentemente de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais.

A totalidade dessas relações forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e que corresponde a determinadas formas da consciência social (RÊSES 2014). O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência que determina o ser social, mas sim o ser social que determina a consciência (MARX, 1991).

Para Freire (1996, 1992) ,a descentralização da produção do conhecimento da figura do professor, do estímulo à tomada de autonomia e da conscientização mútua devem ser pautados no diálogo e não na disciplina ou na imposição de conhecimento selecionado e elitizado com o intuito apenas de fortalecer a dominação social.

Para essa concepção como prática da liberdade, Freire (2002) enaltece que sua dialogicidade não comece quando educador e educando se encontram no processo pedagógico, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com esses. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

2.1 Contextualização do local de pesquisa

O município de Valparaíso de Goiás-GO pertencia a Luziânia-GO até 1996, quando se tornou independente no processo de emancipação política. O mesmo processo se estendeu a outros municípios goianos que formam a mesma região, entre eles, o Novo Gama-GO. A cidade de Valparaíso-GO passou a ter autonomia política e financeira e logo se tornou um território populoso, passando a sofrer com o crescimento desordenado, fruto da especulação imobiliária e falta de planejamento urbano. Os problemas são latentes: falta de saneamento básico, de hospitais públicos, de escolas e de creches; alto índice de criminalidade e transporte caótico.

Toda a sociedade valparaisense sofreu forte influência de militarização também, a exemplo de todo o País, tanto é que as escolas do município mantiveram a cultura dos desfiles cívicos na praça central do bairro Etapa “A” de Valparaíso I, com hasteamento das bandeiras e formação militar mesmo entre estudantes do Ensino Fundamental I e Educação Infantil, mesmo antes da militarização.

O município de Valparaíso de Goiás-GO conta com 35 escolas municipais que atendem estudantes do Ensino Fundamental I e II e da Educação Infantil, além de 11 colégios estaduais que atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Em 2014, quando surgiu a possibilidade remota de militarizar as escolas públicas em Valparaíso de Goiás-GO, não imaginaria que o início de tudo seria justamente no Colégio situado no bairro onde moro¹⁰ há mais de uma década. O bairro do Céu Azul é um bairro violento, com excessivos casos de homicídios, feminicídio, “lgbtcídios” e tráfico de drogas. Infelizmente, muitos dados não se comprovam pela ausência de registros formais da população. Geralmente, as pessoas possuem medo de registrar Boletim de Ocorrências. Por ser morador do bairro, tive acesso ao colégio no período anterior amilitarização.

O colégio funcionava em condições precárias, não havia instalações propícias ao bom funcionamento pedagógico – havia, por exemplo, uma biblioteca sucateada. Nessa escola, funcionavam apenas o Ensino Fundamental II e Ensino Médio nos três turnos. Os professores eram, em parte, efetivos do quadro da rede estadual provenientes de concurso público e de vínculo empregatício por contrato temporário. Nem sempre desempenhavam apenas o ensino das disciplinas ao qual tinham formação acadêmica. Era comum, por exemplo, pedagogos lecionando Química e Física na grade curricular.

¹⁰ Nesse ponto, usamos a primeira pessoa do singular por se tratar de um aspecto da vida pessoal do pesquisador, que se relaciona com a pesquisa.

A participação da comunidade escolar era pífia e as instalações estruturais de funcionamento também eram muito aquém do mínimo desejável para um bom desenvolvimento educacional. A escola funcionava em um prédio em péssimas condições de uso, as salas eram pequenas e lotadas, havia ausência de espaço externo adequado.

Tive convívio com alguns funcionários e professores da escola à época, dentre eles, uma professora de Língua Portuguesa e outro de História. Os relatos eram os mesmos: ausência de ações para melhoramento imediato na escola e, conseqüentemente, de toda a realidade educacional no bairro Céu Azul.

Eram comuns reclamações entre os funcionários e entre parte dos estudantes acerca da violência que sempre rondou o espaço do colégio. Contudo, essa situação não era estanque, nem privilégio daquele local, mas de todos os bairros do município de Valparaíso de Goiás-GO, onde os índices de criminalidade sempre foram um dos mais altos do país (CERQUEIRA *et al.*, 2018).

O governo estadual pouco desenvolve políticas públicas para o combate à criminalidade com fomento da educação, da cultura e da saúde, numa perspectiva preventiva. Ao contrário, foi instalado, a partir do ano de 2011, uma sede permanente da Força Nacional de Segurança na cidade de Luziânia-GO. A ideia era o combate a criminalidade pela força e opressão como ação unicamente ostensiva e repressiva.

Houve rumores de um sequestro relâmpago de uma professora às portas do Colégio, o que deu força à proposta do governo goiano de repassar à PM a competência e o controle da educação estadual pública. O colégio foi fechado nas instalações onde funcionava e a nova escola foi construída em um espaço que está situado justamente ao lado de um Centro Integrado de Operações de Segurança (CIOPS), no bairro Céu Azul.

Na inauguração do novo colégio, foram ofertadas vagas a partir de sorteio junto a comunidade local e também de outras localidades. Aos selecionados, foram cobradas taxas de fardamento e de manutenção mensal por parte da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) no valor de R\$ 70,00 (setenta reais) como “contribuição voluntária”. Houve, na época, alguns focos de resistência em relação à consolidação desse novo formato de escola por líderes comunitários. Todavia, o Colégio foi efetivado no município. Tempos mais tarde, ocorreu o mesmo no município de Novo Gama-GO.

A gestão pedagógica da escola foi afastada. Um coronel da PM assumiu o controle administrativo do Colégio. Um pai relatou que, no ato da matrícula, seu filho, selecionado para estudar no Colégio, usava um brinco na orelha direita e o coronel disse de prontidão: “aqui quem estuda é homem ou mulher, não o meio termo!”.

Uma ex-estudante relatou que nas salas de aula sempre havia um “chefe de sala” que coordenava as ações e “vigiava” a turma. Reclamou que quando havia “janelas” na grade curricular, os estudantes eram forçados a fazer exercícios físicos no pátio ou rituais de respeito a bandeira. Mais parecia um quartel que uma escola. Ela lembra que se sentia “aluna-soldado”.

2.2 A pesquisa qualitativa

Nossa pesquisa se deu sob a perspectiva da pesquisa qualitativa. Buscamos, a partir de Bauer e Gaskell (2002), a situação total da pesquisa: a) observação da problemática da pesquisa; b) estudo do campo de ação e questionamento sobre os acontecimentos que dialogam com o objeto de estudo; e c) o perfil dos atores e observadores.

Nossa análise foi focada na investigação social e lidou com interpretações da realidade. Procedemos, a partir da análise documental e de questionários, a um levantamento de dados, mas mesmo os dados carecem de interpretações. Nossa pesquisa qualitativa, ainda na compreensão de Bauer e Gaskell (2002), preza por técnicas de compreensão. Para tanto, fizemos a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para Bardin (1997), a análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.

Ainda segundo a autora, não existe o ponto em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo, adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos aqui, tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados (BARDIN, 1977, p.31).

Optamos pela análise de documentos para conhecer a gestão implementada pela militarização do ensino em Goiás. A pesquisa documental, segundo Gil (2002), se assemelha muito à análise bibliográfica, que, em determinada medida, também foi utilizada na presente pesquisa. A grande diferença é que, enquanto a pesquisa bibliográfica se vale da contribuição de vários autores, material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos, a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico.

Para Gil (2002), na pesquisa documental, as fontes são mais diversificadas e dispersas. Existem documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, regimentos, ofícios, projetos e

boletins, dentre outros. E existem documentos que, em certa medida, já foram analisados como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas e tabelas.

Segundo Bardin (1977), a análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de se facilitar em estado ulterior. A análise documental, enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo as informações por intermédio de procedimentos de transformações. Já a análise de conteúdo das respostas a perguntas abertas de um questionário trata de examinar as respostas de um inquirido que explora as relações psicológicas que o indivíduo mantém com o objeto.

É através de um processo autorreflexivo que as ciências críticas podem chegar a identificar estruturas condicionadoras de poder, que, acriticamente, se mostram como “naturais”, mas são, de fato, o resultado de uma “comunicação sistematicamente distorcida e de uma repressão sutilmente legitimada” (BAUER; GASKELL, 1987, p. 371).

Nesse ponto, realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, do Regimento Interno escolar e da legislação sobre a criação das escolas militarizadas em Goiás e os índices do IDEB.

A pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importantes enquanto fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Partimos para uma análise do PPP que norteia as escolas militarizadas em Goiás e do Regimento Interno escolar. Fizemos, também, uma minuciosa busca pela legislação de criação das escolas militares no Estado e sua justificativa e prerrogativa constitucional. Analisamos comparativamente os índices do IDEB.

Por meio de questionário, acreditamos ter um conhecimento da visão dos professores sobre a gestão implementada na militarização das escolas goianas. Para a construção da pesquisa, utilizamos de um questionário a fim de se colher dados de um grupo de 12 professores da escola militarizada em Valparaíso de Goiás-GO.

Os professores são atores que lidam diretamente com os estudantes, pais, servidores, gestão pedagógica e gestão administrativa. Portanto, esses sujeitos possuem condições de explicitarem sua visão de como se deu e como se dá o processo de militarização, quais foram as mudanças e o que de fato contribui ou não para atingir as metas estipuladas pelo governo de Goiás.

Na pesquisa qualitativa, a seleção dos investigados não pode seguir os procedimentos da pesquisa quantitativa por um bom número de razões. A finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra de espectros dos pontos de vista. Diferentemente da amostra do levantamento, onde a amostra probabilística pode ser aplicada na maioria dos casos, não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas. Aqui, devido ao fato de o número de entrevistados ser pequeno, o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes (GASKEL, 2002).

Para busca dos resultados nos levantamentos, foram utilizadas técnicas de interrogação. Optamos pelo questionário, que compreende um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo entrevistado. Isso permite ao entrevistado ficar mais a vontade para expressar sua visão acerca do processo de militarização.

Compreendemos que o atual cenário político, onde o governo Caiado e também o governo federal de Bolsonaro defendem a ampliação da militarização em todas as escolas, talvez não fosse ideal entrevistas grupais ou individuais gravadas. Todos preferiram e sentiram-se melhor apenas em responder ao questionário.

Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. Assim, o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando essas envolvem variáveis de natureza institucional. No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (SELLTIZ, 1967, p. 273).

O questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Por isso, optamos pela sua utilização, haja vista que o grupo de professores argumentou que ficaria mais confortável com a aplicação do questionário, por conta da escassez do tempo disponível e pela possibilidade do anonimato. Para Gil (2002), deve ficar claro que as perguntas sobre fatos são as de mais fácil obtenção. Não há maiores dificuldades para se obter dados referentes a sexo, idade, estado civil, número de filhos etc.

Em alguns casos, porém, as pessoas podem negar-se a responder a algumas perguntas, temendo consequências negativas. Isso exige esforços redobrados na elaboração do instrumento e, sobretudo, na análise e na interpretação dos dados.

A análise de conteúdo que empregada nesta pesquisa desenvolve-se em três fases: A primeira é a pré-análise, onde ocorre a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a preparação de material para análise. A segunda fase é a exploração do material e a terceira é o tratamento, a inferência e interpretação dos dados (BARDIN,1977).

2.3 Fases e desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada por meio de observação, questionário individual com os docentes e análise documental. Solicitamos, por escrito, observar a de dois colégio mas apenas o colégio em Valparaíso-GO deu resposta positiva, autorizando a entrada e a observação do pesquisador.

O colégio em Nova Gama-GO impôs diversos empecilhos para a realização dessa pesquisa em suas dependências. A direção do colégio pediu para que fosse solicitado por e-mail o acesso à instituição, porém, esse acesso não foi possibilitado. Os e-mails não foram respondidos e as outras tentativas não surtiram efeito.

2.3.1 Início da pesquisa

Houve várias tentativas de comunicação junto aos dois colégios militarizados nos municípios de Valparaíso de Goiás-GO e Novo Gama-GO. O primeiro exigiu por escrito a solicitação de visitas por parte da Universidade e do orientador deste trabalho, além de cópia dos documentos pessoais do pesquisador para abertura de um processo na secretaria da escola para arquivo. No colégio em Novo Gama-GO estive pessoalmente mas não consegui nem mesmo adentrar as dependências da escola.

O atendimento e a orientação por parte de um policial militar foi feito na portaria. Tudo seria por e-mail e telefonema solicitando autorização de Goiânia-GO. A resposta nunca existiu, e após outras tentativas infrutíferas, optamos pela pesquisa somente em Valparaíso de Goiás-GO, sobretudo por entendermos que o modelo de gestão implementado seguia os mesmos parâmetros de todos os demais colégios militarizados em todo o Estado de Goiás.

2.3.2 A análise documental

Nas pesquisas documentais de cunho qualitativo, que não necessitam previamente de um modelo teórico de análise, costuma-se observar um caminho entre observação, reflexão e interpretação à medida que a análise avança.

Partindo dessa premissa, fizemos uma análise da legislação de criação dos colégios militarizados em Goiás e da portaria que expandiu sua implementação em outros colégios do Estado, a exemplo de Valparaíso de Goiás-GO. Como elementos “a mais” para ajudar na compreensão, mas não como foco da pesquisa, buscamos sítios de notícias e periódicos da época em que se iniciou a militarização das escolas em goianas, a partir de 1999, em jornais e sites que exploraram o tema em todo o Estado. Foi solicitado oficialmente, junto a SEDUCE e ao Conselho Estadual de Educação de Goiás, cópia de toda essa legislação, porém, essa solicitação nunca foi respondida por tais órgãos. Ressaltamos que nunca recebemos resposta e só tivemos acesso a tais legislações pela coordenação do próprio colégio em Valparaíso-GO.

Além da legislação acerca da criação e da ampliação das escolas militarizadas, tivemos acesso, também por meio do colégio em Valparaíso-GO, da cópia digitalizada enviada por e-mail, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino, ao Regimento Interno, ambos os documentos constam na íntegra nas agendas dos estudantes, à grade curricular elaborada pela Polícia Militar e chancelada pela SEDUCE, e, também, aos índices do IDEB para estudantes do último ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os documentos são uma forte e rica fonte de pesquisa e dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, eles acabam se tornando a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica, como o caso da militarização educacional goiana.

Outro ponto relevante é que a pesquisa documental não exige contato com os sujeitos da pesquisa. Em muitos casos, como no atual cenário político em que vivemos no Brasil, com um governo que privilegia políticas repressoras, o contato com os sujeitos se torna difícil. No caso da pesquisa, os docentes preferiram responder apenas ao questionário e os coordenadores, e mesmo direção, optaram por não se identificar durante a pesquisa.

A análise documental permitiu identificar, a partir do PPP e do Regimento Interno escolar principalmente, diferenças entre a gestão de escolas militarizadas e a gestão das escolas não militarizadas, como era o colégio pesquisado anteriormente ao processo de militarização. Analisar o enfoque de regras, normas, punições e valores militares tanto nos regimentos e quanto nas normas, como nos projetos previstos, nos permitiu compreender melhor essa diferenciação. Seguindo na mesma perspectiva, ainda a análise documental,

sobretudo nas regras de ingresso e permanência dos estudantes, reflete-se sobre como se dá a relação da escola militarizada com a realidade social em que se insere.

Para auxiliar ainda mais nossa percepção na diferenciação entre as gestões de escolas militarizadas e não militarizadas, também adotamos a observação.

2.3.3 Observação

A partir da autorização para que se iniciasse as visitas ao colégio militarizado, passamos a observar principalmente como se dava a relação da direção militar com as equipes de coordenação pedagógica, de docentes, de departamento administrativo que compõem a secretaria escolar. É importante registrar que toda a observação foi feita durante as duas primeiras semanas do ano letivo de 2019 e sempre acompanhada pelo coordenador pedagógico. Mesmo fotos não eram permitidas sem a presença do coordenador e sem prévia explicação de seus objetivos.

A equipe de coordenação pedagógica respondia a todas questões levantadas a partir da observação. Todavia, era Beto o personagem que mais se dispunha a acompanhar todas as visitas. Beto é o nome fictício do coordenador pedagógico que acompanhou a pesquisa dentro da escola .

Durante as duas semanas, sempre comparecia no início das aulas. Na maioria das vezes, no turno matutino. Foram, ao total 10 observações. Não foi permitido o acompanhamento de aulas e muito menos o registro fotográfico das aulas. Mas foi possível acompanhar reuniões feitas no pátio e na entrada do colégio, rituais de entrada e de saída do colégio, sendo possível fazer registros nas dependências internas do colégio, sempre preservando o nome da Unidade de Ensino e a identificação dos estudantes.

Toda a observação foi atendida e acompanhada por alguém da coordenação, portanto, raramente estive totalmente sozinho nos espaços internos do colégio. O tratamento dispensado a minha pessoa era de certo receio no início. Fui identificado como um ex candidato ao governo do estado, sobretudo, defensor de políticas contrárias a militarização, o que não impediu minha entrada e permissão do colégio para a pesquisa. Todavia, cheguei a ouvir comentários como: “não vai falar mal da gente né professor?”

Com o passar do tempo o tratamento foi melhorando. Em todo momento, foram sempre cordiais e até mesmo simpáticos comigo. Eu era o único civil presente no colégio, único descaracterizado, uma vez que os coordenadores, estudantes, funcionários, militares e

direção, todos usavam fardas. Já os docentes usavam jaleco branco sobre as roupas. Portanto, passei a ser conhecido por todo o colégio.

Ao final de 2018, consegui me apresentar ao Colégio em Valparaíso de Goiás-GO. O capitão que dirigia o Colégio me recepcionou muito bem e autorizou que a observação fosse iniciada no início do ano subsequente, especialmente, no primeiro dia letivo.

Iniciei o processo de observação no Colégio da PM em Valparaíso de Goiás-GO no primeiro dia letivo do ano de 2019. O novo governo goiano, agora comandado pelo ruralista ligado a União Democrática Ruralista (UDR), Ronaldo Caiado (DEM) , manteve a política de ampliação de militarização do ensino, iniciada na gestão anterior.

No primeiro dia, logo na entrada da escola, um grupo enorme de estudantes estava na calçada em frente a escola em posição de sentido. Todos perfilados ouvindo atentamente às orientações do início do ano letivo pela tenente que esplanava publicamente. Ela dava muita ênfase ao cumprimento de regras, de horários, ao cumprimento do Regimento Interno e à presença de punições.

Figura 1 - Fachada do colégio pesquisado



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Era uma segunda feira, fui recebido por dois coordenadores pedagógicos do colégio. Ambos me conduziram a sala onde funcionava a coordenação pedagógica. Além deles, havia também outras duas coordenadoras. Todos com um fardamento próprio.

A coordenadora fez questão de lembrar que na antiga escola, antes do processo de militarização, uma professora havia sido sequestrada enquanto manobrava seu carro no

estacionamento da escola. Ela foi encontrada em outro bairro horas mais tarde. Por sorte, segundo o relato, ela não havia sofrido nenhum dano físico.

A coordenadora, que prefere não ser identificada, e será chamada, neste trabalho, de Rita, lembrou que a militarização não era algo novo, já existia no Estado há pelo menos 20 anos. Enfatizou que sempre sonhou em trabalhar em uma escola militarizada.

O outro coordenador pedagógico fez questão de anotar que foi um ex-militar e que trabalhou por mais de 20 anos no município de Anápolis-GO, e que gostava muito de trabalhar em uma escola militarizada por conta da organização e disciplina. Fez questão de citar que os professores da unidade trabalhavam até três vezes mais que em uma escola “tradicional”. Que a maioria do corpo docente era formada por professores de contrato temporário. Isso porque, segundo ele, os profissionais efetivos não gostavam de cobranças e de trabalhar. Ali tudo era monitorado, portanto, muitos não gostavam de trabalhar na Unidade de Ensino, e, assim, acabavam deixando a escola.

O coordenador me levou pela escola e passou a relatar todo o funcionamento e apresentar o espaço físico.

No Colégio militarizado, o professor precisa elaborar ementa, planejamento e hora atividade. Essa hora atividade evita que houvesse lacunas na grade horária, e, com isso, não era permitido que se “subisse” aula. Se algum professor estivesse ausente, o coordenador pedagógico disponível no momento utilizaria as atividades deixadas para aplicação em sala de aula.

Figura 2 - Sala dos professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Não se admite, em hipótese alguma, que os estudantes sejam liberados mais cedo. Exercícios de revisão escolar são produzidos durante a hora-atividade. Semanalmente, o professor precisa mostrar ao coordenador pedagógico seu material de planejamento, devendo passar pela aprovação pedagógica a elaboração dos exercícios na hora atividade, a produção desses exercícios e o correto cumprimento da chamada diária dos estudantes.

Beto explicou que o regime na escola é o militar, portanto, tudo é monitorado e normatizado. Tudo é explicado aos funcionários e só ficam aqueles que se adequam e gostam do sistema. Beto lembrou que duas horas de coordenação dos professores são utilizadas pela escola. Uma hora dedicado à hora atividade e a outra para aulas de reforço aos alunos que tiveram médias vermelhas em sala apropriada.

As salas de reforço são utilizadas após as avaliações do primeiro bimestre. Automaticamente, todos os estudantes que obtiverem notas inferiores, já estarão convocados para aulas de reforço com o professor da disciplina em que o estudante não atingiu a média.

As atividades produzidas pelos professores na hora atividade ficam guardadas no banco de atividades mensais, sob controle da coordenação pedagógica. Não existe a possibilidade de suspensão de aulas, exceto em casos especiais, como cerimoniais e eventos da própria escola, ou por motivo de força maior. Para cerimoniais, como entrega de alamares, pode haver suspensão de sala de aula, mas ainda assim haverá o cumprimento de horário.

Os professores precisam utilizar obrigatoriamente um jaleco branco. No primeiro dia letivo sempre há a convocação geral de todos os funcionários, mesmo para aqueles que não possuem horário para cumprir no dia. Os professores são avisados sobre não fazerem greves ou participarem de assembleias chamadas pelo sindicato da categoria.

Beto passou a falar sobre a estrutura administrativa do colégio. Ele apresentou como é formada a gestão da escola militarizada. O colégio é dirigido por um Comandante e Diretor. Esse Comandante e Diretor, assim designado ao maior comando da escola militarizada, é um capitão da PMGO. O sub-comandante, que seria o vice-diretor, trata de questões disciplinares. No colégio, essa função era desempenhada por uma tenente da PMGO.

Hierarquicamente, vem, na sequência, o chefe da coordenação disciplinar, cargo ocupado por um subtenente da PMGO. Ele trata diretamente com os demais policiais de patente igual ou inferior a ele. Por sua vez, esses policiais se relacionam com os estudantes. A disciplina curricular Noção de Cidadania é ministrada por um militar.

Aliás, Beto deixou claro que essa é a única disciplina da grade pela qual um militar é responsável. Essa disciplina baseia-se no Regimento Interno Militar e ensina como entrar em forma, marchar, usar a farda, prestar continência e cumprir as normas internas.

O currículo é “criado” pela SEDUCE em parceria com o Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás. Segundo Beto, na prática, quem determina tudo são os militares, a SEDUCE apenas avalia. Portanto, o Comando de Ensino da PMGO fica responsável pela execução e criação da Matriz Curricular e Regimento.

Os coordenadores pedagógicos ficam em um departamento chamado sessão pedagógica, que também prevê regimentalmente a presença de um militar. Todavia, especificamente no colégio em Valparaíso-GO, essa sessão é composta apenas por professores da rede estadual.

Existe a coordenadora geral pedagógica, professora Rita, que coordena uma equipe de quatro professores coordenadores. Eles desempenham funções pedagógicas, como reuniões, coordenações e planejamento com os professores docentes, além da parte organizacional e administrativa. A equipe tem “autonomia” de criação e de tomada de decisões de cunho pedagógico, como projetos sobre feira de ciências, por exemplo, desde que tudo seja submetido a coordenação disciplinar, formada por militares, primeiramente. Tudo é feito a partir de elaboração de normas. A equipe pedagógica submete os projetos aos militares para apreciação., uma vez aprovados, são executados seguindo-se determinadas normas.

Existe também a coordenadora de turno. Ela é responsável pelo controle das turmas, horário das aulas e por evitar possíveis transgressões por parte dos alunos nos banheiros, no pátio e nas demais dependências.

A coordenação disciplinar é comandada pelo chefe da sessão disciplinar, função exercida por um subtenente da PMGO. Essa sessão zela pelo cumprimento integral das normas e pelas possíveis punições de transgressões por parte dos alunos a partir do Regimento Interno. Qualquer deslize, o estudante é “notificado” (nome dado as advertências escritas) e enquadrado nas punições previstas no Regimento, que se classificam em leve, média, grave ou gravíssima.

Dependendo do nível da transgressão, o aluno pode até sofrer suspensão. A suspensão consiste na obrigatoriedade do estudante em realizar atividades pedagógicas no interior da escola, mesmo fora de sala de aula. Uma professora, que também preferiu não se identificar, confidenciou que certa vez uma estudante estava três ruas nas proximidades do Colégio. Foi vista por um militar dando um beijo em outro adolescente. Todavia, ela estava trajando a farda, e por isso foi denunciada junto ao comando do Colégio. Mesmo que esteja fora do Colégio e fora do horário das aulas, é permanentemente proibido qualquer postura considerada “inadequada” por parte dos estudantes que estejam fardados. Casos como esse ou atitudes “reprováveis” pode resultar na abertura do Conselho Disciplinar.

O Conselho Disciplinar é comandado pelo subcomandante e formado por professores, coordenadores, representantes da Associação de Pais e Mestres e Funcionários (APMF), representantes do Conselho Tutelar e servidores do setor administrativo. Participam também o aluno transgressor e seus responsáveis. Geralmente o Conselho Disciplinar se reúne ao final de cada semestre letivo para levantamento de possíveis casos. No entanto, pode ser convocado em qualquer época, a depender da gravidade do fato.

No Conselho Disciplinar são lidas todas as ocorrências. Após a apreciação dos fatos, o aluno assina juntamente com seu responsável, o Termo de Adequação de Conduta (TAC). Reincidindo, o aluno é convidado a deixar o Colégio por meio de transferência. Outra forma de controle implementado pela gestão é o sistema informatizado G8, a partir do qual os pais podem, receber informações acerca de reuniões, avisos, podem acompanhar as notas e a frequência diária dos filhos. Em determinado momento, o coordenador citou posturas homossexuais dos estudantes como forma de “comportamento inadequado”. Segundo ele, não pode haver “viadagem”, no colégio militar, o aluno precisa ser “normal”.

Questionei se os alunos precisavam pagar algo para estudarem no Colégio Militar. Beto deixou claro que os responsáveis eram obrigados a comprar o fardamento completo com

camisa, calça e luvas para graduação, sapatos, casaco e túnica para cerimoniais e solenidades. Há também uniforme específico para a Educação Física e uma roupa especial às alunas gestantes. Além disso, todos deveriam dar uma contribuição “voluntária” mensal de R\$ 70,00 (setenta reais) para a APMF.

Figura 3 - Fardas utilizadas como uniforme



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Beto defendeu que a taxa para APMF deveria ser obrigatória, pois em outras unidades militarizadas já era obrigatório. Os recursos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) eram irrisórios e só chegavam atrasados e a manutenção e melhoria do Colégio era feita com recursos oriundos da APMF.

Para justificar a importância da taxa, Beto fez questão de apresentar a estrutura física da escola. Estava havendo uma ampliação com dinheiro da APMF. O Colégio agora contava com 17 salas de aula, um pátio, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica, alojamento dos militares, direção, sala de coordenação disciplinar, sala da banda de música, sala de Atendimento a Estudantes portadores de necessidades especiais e autismo, almoxarifado, laboratório de informática e laboratório de Ciências e Matemática, além de uma sala de reforço, quadra poliesportiva e secretaria escolar.

Figura 4 - Muro da lateral do colégio



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A entrada do colégio militarizado foi totalmente pintada. Os dizeres identificam o colégio como uma unidade de ensino da PM de Goiás. Ficam em destaque as palavras “Cidadania” e “Civismo”.

Figura 5 - Sala da banda de música



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A sala da banda de música estava em reformas quando pesquisamos a escola. Existem vários instrumentos e aulas periódicas da banda com um militar. A banda se apresenta sempre em locais do município, como no *shopping*.

Figura 6 - Quadra poliesportiva do colégio



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

A quadra também estava em reformas. Todavia, era utilizada para aulas de Educação Física e, especialmente, para a realização de exercícios próprios do universo militar.

Figura 7 - Pátio do colégio



Fonte: Pesquisa de campo, 2018

O ingresso nessa escola não é dada automaticamente para os estudantes já matriculados. Era, abertas vagas a toda comunidade de Valparaíso de Goiás-GO e região, e não apenas aos moradores do Céu Azul. Isso se faz por meio de sorteio junto a comunidade. O edital sempre é aberto em meados de setembro. Em novembro, com a presença da comunidade, da APMF, de representantes do Conselho Tutelar e de representantes da

Subsecretaria Estadual de Educação, ocorre o sorteio das vagas apenas para turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II. Com isso, a evasão escolar é zero, relatou Beto.

Em outro momento da observação, enquanto estava na secretaria da escola para resolver questões burocráticas sobre minhas documentações de visita, presenciei uma mãe que estava na janela e citou o seguinte: “Estou aqui para consegui uma vaga em nome de Leda”. A secretária se demonstrou constrangida pela minha presença e apenas respondeu a mãe que o nome do estudante entraria na lista de espera e caso houvesse a vaga ligariam de volta. A mãe entregou um pedaço de papel e se retirou. A secretária se virou para mim e sorriu. Nada comentei, continuei apenas verificando os documentos sobre a mesa para que pudessem abrir minha pasta de estudante de pós-graduação junto ao colégio. Leda Borges seria a ex prefeita de Valparaíso-GO e, atualmente, ocupava o cargo de Deputada Estadual pelo PSDB. A secretária comentou que muitos, assim como aquela mãe, queriam vagas no colégio e pediam um “jeitinho”, todavia, todos entravam para uma lista de espera.

No dia seguinte, ao chegar cedo no Colégio, tive a oportunidade de acompanhar uma reunião no pátio da escola com toda comunidade para entrega dos livros didáticos e agenda (previamente paga por meio da APMF) aos responsáveis. A tenente enfatizou mais de três vezes a importância de se contribuir para a APMF, enfatizou que existem outras unidades de ensino no Estado que a contribuição já é obrigatória. Ela, inclusive, defendeu que fosse obrigatório também no Colégio valparaisense.

Nesse sentido, destaco aqui matéria recente do Portal Dia Online com a manchete: “Colégios militares em Goiás não podem cobrar taxas”. A reportagem é de 19 de dezembro de 2018, e trata de forma clara o que pensa o Ministério Público acerca da cobrança “voluntária” feita pela APMF no colégio militarizado. Parte do noticiário afirma que:

O Centro de Apoio Operacional da Educação do Ministério Público de Goiás (MP-GO) encaminhou a todos os promotores um ofício informando sobre uma recomendação aos diretores das escolas militares. Segundo o documento, a prática de cobrança de taxas de matrículas ou mensalidade pelos colégios militares em Goiás é ilegal e abusiva. A recomendação foi feita após o órgão receber denúncias dessas cobranças.

De acordo com o documento, expedido pelo MP-GO e pelo Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás, as cobranças são ilegais e abusivas à luz da Constituição do Estado de Goiás, que prevê expressamente a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O ofício esclarece ainda que a decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 24 de outubro deste ano, que prevê a manutenção de contribuição obrigatória de alunos matriculados em colégios militares, se aplica apenas às unidades de ensino que integram o sistema educacional do Exército.

Conversei com um militar que estava descaracterizado e fazia parte da APMF. Ele esclareceu que os policiais militares que presidem e participam da APMF não são fardados. Isso para que haja maior proximidade com os pais, e para que não haja alguma forma de pressão no sentido de se realizar o pagamento mensal da taxa da Associação. Isso foi explicado por um militar que participa ativamente da APMF, ou seja, era uma orientação do comando.

2.3.3.1 Meritocracia e organização militar enquanto concepção educacional

Em mais um dia de observação, o coordenador Beto me recebeu cedo reclamando que estavam faltando cinco professores que, por falta de pagamento, deixaram de trabalhar e até aquele momento a SEDUCE ainda não havia enviado substitutos. Beto estava corrigindo uma prova de matemática que havia sido aplicada pelo professor anterior e afirmou que estava entrando em sala diariamente para cobrir a ausência de uma professora. Enalteceu que jamais aceitariam que estudantes fossem dispensados de aulas. Beto sempre valorizou a disciplina e organização de toda estrutura militarizada na escola. Tive a oportunidade de perceber junto a ele como funcionavam, por exemplo, os horários de entrada e saída do colégio.

No turno matutino, o portão se abre pontualmente às 6 horas e 45 minutos e às 6 horas e 55 minutos toca a primeira sirene para que os estudantes adentrem as salas de aula. No turno vespertino, o mesmo ocorre às 12 horas e 45 minutos e às 12 horas e 55 minutos. O professor deverá entrar em sala de aula às 7 horas no turno matutino e às 13 horas no vespertino. Para isso, sempre toca uma segunda sirene. A entrada do professor na sala de aula é precedida por um ritual dirigido pelo chefe de turma. Esse chefe de turma é um estudante que quinzenalmente desempenha funções de liderança sobre o resto da turma. Uma espécie de comandante na ausência do professor ou dos militares.

O ritual de apresentação ocorre em todas as aulas da grade, exceto nas aulas duplas, em que o professor se mantém na mesma turma em dois horários. Nesse momento inicial das aulas, o Chefe de turma coloca os demais alunos em forma e apresenta ao professor a classe dando informações sobre quantos presentes, quantos ausentes e quem são. Ele pede autorização do professor, que, após acenar positivamente, libera aos estudantes para tomarem seus assentos e a aula se inicia.

O que mais me chamou a atenção é a saída dos alunos. Primeiramente, sempre há os quinze minutos de intervalo, concedido às 9 horas e 30 minutos no turno matutino e às 15

horas e 30 minutos no turno vespertino. A saída ocorre sempre às 12 horas e 10 minutos durante o primeiro turno e às 18 horas e 30 minutos ao final do dia. Todavia, o curioso é todo o ritual que envolve a despedida dos estudantes. Os alunos realizam a limpeza das salas. Isso acontece mediante orientação do chefe de turma, que pode ordenar que toda a turma desempenhe a função ou designar alunos específicos para função a partir de seus critérios, como rodízios ou classificações por gênero, por exemplo.

Após a limpeza da sala, os estudantes entram em forma no saguão e saem marchando em filas dando grito de guerra. Ao aproximarem-se da portaria de saída e entrada da escola, se apresentam a um militar fardado e armado, e todos são submetidos a uma completa revista antes de deixarem a Unidade de Ensino.

O chefe de turma é escolhido quinzenalmente cumprindo uma espécie de rodízio, onde todos tem a oportunidade de ocupar tal papel. A ele é entregue o poder de controle sobre a sala, mas também é cobrado que tudo ocorra dentro da normalidade militar.

O chefe de turma poderá responder por deslizos da turma caso aja com displicência, omissão ou cumplicidade junto aos possíveis estudantes “problemas”. Aliás, qualquer professor que se sentir incomodado com a postura de qualquer aluno, poderá a todo momento solicitar a presença de um militar mais próximo. Não existem “bate bocas”, e os alunos logo são levados pelo militar a sala de Coordenação Disciplinar, onde receberá punições previstas como o registro de notificação.

Destacar alunos por meritocracia, baseado 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 em exposição na entrada central do colégio.

O aluno ou aluna, para conseguir chegar a ocupar o papel de zero um, terá de ter a melhor média anual de todo o colégio. Beto afirmou que o último havia atingido média 9,6. Para alcançar alamar, o estudante ou a estudante precisa ter média nove por bimestre e não ter notas inferiores a 8. A entrega de alamares e premiações aos destaques, como no caso do zero um, sempre ocorrem em cerimônias específicas, geralmente no pátio e com a presença da comunidade.

Figura 8 - Exemplo do alamar¹¹

Na Figura 8, há um exemplo de alamar concedido por meritocracia ao estudante destaque. Tal premiação é concedida em cerimonial específico, geralmente com a participação da comunidade.

Figura 9 - Certificado do aluno zero um¹²

¹¹ <mailto:facebook.com/@webcpmgfernandopessoa>.

¹² <mailto:facebook.com/@webcpmgfernandopessoa>.

O certificado de aluno zero um (Figura 9) é outro modelo meritocrático instituído no ensino militarizado. Aqui, foi preservada a identidade do estudante que alcançou o “reconhecimento” no último período.

2.3.4 Questionário

A utilização de questionários não era a opção metodológica inicial. Pensávamos em grupo focal e depois passamos para entrevistas individuais. Todavia, na prática das observações, um grupo de 12 professores se dispôs a ajudar na pesquisa desde que fosse respondido questionário. A grande alegação foi o fator tempo. Todos se dedicavam quase que exclusivamente ao ofício das ministrações das aulas. O tempo disponível seria justamente durante o intervalo, momento em que pude me apresentar a todos e solicitar a participação na pesquisa, e durante os horários de coordenação desses professores.

Foi durante as coordenações que consegui utilizar do instrumento de questionário para abordar com os docentes. O objetivo era tentar identificar como os docentes avaliavam a gestão militarizada do colégio. É importante levar em consideração que a grande maioria dos professores que participaram do questionário tinham contrato temporário, ou seja, não possuíam vínculo definitivo com a rede estadual por meio de concurso público.

Os docentes comentaram em tom de brincadeira que efetivo não gostava de colégio militar porque exigia que se trabalhasse e não poderia frequentar assembleias. As falas sempre apontavam por contentamento em relação a gestão militarizada, sobretudo pelo argumento da sensação de segurança e de respeito do estudante aos professores, mesmo que fosse pela imposição da cultura do medo.

Os questionários foram elaborados com questões abertas. Por meio desse instrumento, obtivemos informações acerca do perfil dos sujeitos, como idade, tempo de magistério, formação acadêmica, vínculo profissional com a rede de ensino.

A utilização do questionário ajudou a compreender também a partir das respostas dos docentes, diferenças entre a gestão de escola militarizada e de escola não militarizada. Foram respondidos 12 questionários.

2.4 O contato com os docentes e a aplicação dos questionários

Após me apresentar oficialmente ao Colégio, passei uma hora na sala da coordenação pedagógica explicando cada etapa da pesquisa. Expliquei que o foco não seria

necessariamente a questão pedagógica implementada, mas nada impedia de se investigar isso também, todavia, precisaria ter contato com o grupo de professores enquanto atores da pesquisa.

Logo, fui informado que eles não teriam autorização para dialogar comigo a não ser nos horários em que se encontrassem eventualmente no período de planejamento das aulas na sala dos professores ou durante os 15 minutos de intervalo. A coordenadora Rita deixou claro que eu não encontraria ninguém, entre os professores e alunos, que se oporia a qualquer regra do regime militarizado na gestão da escola, uma vez que todos os que não se adequaram ou não gostaram desse regime, já haviam deixado a escola, ou, no caso dos estudantes, que não se “encaixaram” no sistema, foram “gentilmente” transferidos da Unidade de Ensino.

Falamos acerca da intenção de realizar entrevistas individuais com os docentes. Mas diante das explicações da coordenadora, houve certa resistência, uma vez que tal intervenção precisaria de um pouco mais de tempo e disposição. Ainda assim mantivemos a ideia inicial.

Apenas no terceiro dia de observação é que fui conduzido a sala dos professores e tive acesso ao corpo de docentes. No momento, havia alguns professores que estavam realmente preparando aulas. Foi apenas no horário do intervalo que se reuniu grande parte dos docentes. Era o turno matutino.

De imediato, me apresentei enquanto estudante de pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB). Falei que estava investigando o processo de militarização dos colégios que estavam sofrendo o fenômeno. Explanei rapidamente as etapas da pesquisa e perguntei se teriam interesse em participar por meio de entrevista. Após essa breve explicação acerca da pesquisa, um grupo de 12 professores se colocou a disposição para participar. Pediram anonimato e gostaram da opção de responder questionários no lugar de entrevistas, novamente, segundo eles, por conta da falta de tempo.

Dos docentes que se dispuseram a responder o questionário, apenas quatro professores eram do quadro efetivo da rede estadual de Goiás. Os demais tinham vínculo com a escola por meio de contratos temporário de trabalho. Um detalhe: estavam sem pagamento de salários referentes a dezembro de 2018. O novo governo alegou que não havia dinheiro empenhado pela gestão anterior. Ou seja, estavam sem condições nem mesmo de ir trabalhar, todavia, quando levantado a hipótese de uma greve, todos foram enfáticos em defender que deveriam ir trabalhar, mas torciam que o caso fosse resolvido logo.

Quanto à preferência dos professores pela aplicação dos questionários, o argumento era sempre o mesmo. A maioria dos docentes morava em cidades fora de Valparaíso de Goiás-GO. Grande parte residia em domicílios no Distrito Federal. O trabalho no colégio

militarizado tomava muito tempo e o enfrentamento de trânsito na ida e no retorno do trabalho eram motivos pelos quais os docentes preferiram apenas o questionário e durante o próprio horário de coordenação. Muitos até alegaram que ainda trabalhavam também no turno noturno.

Passei então a combinar com os 12 os melhores horários de coordenação para aplicação do questionário. Nos dias subsequentes, fui conseguindo utilizar desse instrumento com os que estavam em horário de coordenação. Antes, porém, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que constavam dados de identificação do projeto e do entrevistado pelo questionário. Todos consentiram com a participação por meio do aceite na assinatura do termo.

O questionário foi elaborado com sete perguntas abertas. Era opcional a identificação do participante. A grande maioria optou pelo anonimato das respostas. A partir do perfil sociodemográfico dos participantes, pude buscar informações como nome (opcional), idade, local de moradia, vínculo empregatício do docente com a rede estadual de ensino, formação acadêmica, disciplina que leciona no colégio e ano de ingresso no colégio militarizado.

As sete perguntas buscavam, dos docentes, respostas acerca da gestão militarizada. Como os docentes percebiam a gestão escolar, a disciplina militar junto aos estudantes implementada pelo regime da gestão, se o docente se sentia vigiado durante suas ministrações. As perguntas tratavam também dos valores que os professores podiam destacar em relação ao regime da gestão na educação dos estudantes, bem como sobre o currículo e a presença da meritocracia implementada pela gestão entre estudantes.

De maneira informal, uma professora disse que trabalhava ali porque era de contrato temporário e precisava. No início, era resistente porque se exige muito, mas confessou que para ter a filha matriculada no colégio sem sorteio, ela passou a ver o regime militar na escola com outros olhos. Uma outra docente relatou que achava meio exageradas algumas cobranças em relação aos estudantes. Ela lembrou que certa vez uma estudante foi repreendida e chegou a ser punida porque estava nos arredores do colégio vestindo farda de maneira errada. E ainda tinha um encontro marcado com um “namoradinho”. Todavia, a docente defendeu o regime da gestão. Para ela, o principal é o respeito dos estudantes com os professores e os conteúdos. Ela afirmou que, no colégio militarizado, os trabalhos e as atividades de casa eram realmente realizados.

Em outro dia, outro professor que aceitou realizar a pesquisa alegou que também cursava mestrado pela UnB. Ele era estudante de Química e defendeu incisivamente o regime implementado pela gestão militarizada. Ele era adepto da disciplina e da ordem, mesmo

reconhecendo que por ali isso seria pela cultura do medo. Afinal, segundo os próprios docentes, quem seria doido de responder ou “folgar” com um militar fardado e armado dentro do colégio?

Uma das únicas docentes que tinha vínculo por concurso público também defendeu a gestão. Se sentia a vontade e gostava das cobranças. Na verdade, segundo ela, eram supervisões do trabalho desempenhado. Inclusive, várias emissoras de TV estiveram fazendo matérias sobre a militarização do ensino, e essa professora sempre era a escolhida para falar em nome do corpo docente.

Na manhã seguinte, inclusive, todos estavam em polvorosa, afinal, receberiam a visita da repórter da Globo/DF Rita Yoshimine. A jornalista estaria realizando uma pauta pegando o colégio em Valparaíso-GO como modelo de gestão para que o novo governo de Ibaneis do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) implantasse o mesmo regime também na rede pública de ensino do Distrito Federal. A professora do dia seguinte foi novamente a escolhida para participar da reportagem.

Em outra oportunidade, dias antes, uma jornalista do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF) me procurou quando soube da pesquisa, pois queria realizar uma reportagem no colégio e pediu minha ajuda. Encaminhei o pedido ao comando do colégio. A tenente que ocupava a vice direção explicou que precisaria elaborar os tramites burocráticos junto ao comando em Goiânia-GO e que de lá viria a ordem. Por fim, após explicado isso a jornalista, ela seguiu todos os procedimentos orientados mas a resposta foi negativa.

A partir das respostas obtidas do questionário passaremos para levantamento e análise de dados. Solicitei por escrito toda documentação de criação das escolas militarizadas em Goiás - a legislação vigente de criação e ampliação para toda rede estadual no Estado. Essa solicitação foi feita e encaminhada a SEDUCE e ao Conselho Estadual de Educação de Goiás pelo senhor presidente Flávio Peixoto. Ele também era, à época, o secretário de educação do Estado. As solicitações foram encaminhadas no dia 3 de dezembro de 2018 e nunca houve respostas. Já estando em campo no colégio em Valparaíso de Goiás-GO, novamente fiz as mesmas solicitações junto a direção da escola. Aproveitei e solicitei também índices do IDEB, Regimento Interno do colégio e o PPP.

Recebi da coordenação pedagógica cópias impressas da grade curricular, resultados do IDEB atualizados em 30 de agosto de 2018 e a Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre criação, instalação e transferência de Unidades na PM do Estado de Goiás. Recebi digitalizada, por e-mail, cópia do PPP do colégio e do Regimento Interno.

Brevemente, podemos destacar que algumas situações me chamaram logo a atenção. Curiosa é a previsão, logo no início do Regimento Interno, da gestão democrática com condução de participação de todos sendo guiada pela Polícia Militar. Cita-se a gestão democrática sem eleição direta para o gestor escolar.

Essas situações e outras serão melhor analisadas no capítulo a seguir, quando trataremos especificamente da interpretação dos resultados da pesquisa a partir da sua categorização. Com a análise do conteúdo e utilizado o MHD, foi possível compreender como funciona uma gestão militarizada e seus pontos que diferem de uma escola gerida por profissionais da educação.

Todavia, é importante compreender que a documentação consultada demonstra claramente que não se respeitam vários princípios educacionais, valorosos historicamente no Brasil, como a gestão democrática e a liberdade de criação e intervenção pedagógica.

3 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Passaremos, agora, para a análise dos resultados obtidos com a pesquisa. Buscamos, com o arcabouço metodológico do Materialismo Histórico Dialético (MHD), interpretar com análise de conteúdo o que nos traz os documentos, os questionários e a observação em *locus*.

3.1 A legislação de criação e ampliação

Recebemos, do colégio militarizado pesquisado, apenas a Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades da PM do Estado de Goiás. Na legislação, o artigo 1º prevê a criação na PM de várias unidades, como Batalhão de PM em vários municípios. A partir do inciso XVIII, são criados também novos Colégios Estaduais de Polícia Militar em inúmeros municípios goianos. Na alínea “q” foi criado o Colégio da Polícia Militar de Valparaíso de Goiás-GO por meio da aprovação da Lei nº 19.779 de 18 de julho de 2017.

A legislação trata especificamente da criação da unidade de Valparaíso de Goiás-GO e em outros municípios, a saber: oito em Goiânia, quatro em Aparecida de Goiânia, três em uma unidade nos municípios de Pires do Rio, Iporá, Itumbiara, Inhumas, Goianésia, Goiás, Jataí, Quirinópolis, Porangatu, Jussara, Mineiros, São Miguel do Araguaia, Pontalina, Palmeiras de Goiás, Catalão, Santa Helena de Goiás, Posse, Itaberaí, Itapuranga, Jaguará, Itauçu, Goiatuba, Ceres, Caldas Novas, Vianópolis, Goianópolis, Goianira, Pirinópolis, Morrinho, Ipameri, Rubiataba, Anicuns, Nerópolis, Itapaci, Petrolina de Goiás e Guapó.

Na região conhecida atualmente como Área Metropolitana de Brasília-DF, termo utilizado pela Codeplan para o antigo “entorno de Brasília”, há 12 colégios militarizados. Duas em Formosa e uma unidade além de Valparaíso de Goiás, em municípios como Novo Gama, Águas Lindas, Luziânia, Alexânia, Cidade Ocidental, Cristalina, Padre Bernardo, Planaltina e Santo Antônio do Descoberto.

Atente-se para o grande número de colégios previstos para serem militarizados na região da Área Metropolitana de Brasília-DF, um total de 12. Tudo teve início com a Lei Estadual nº 8.125/1976 e com a ativação pela Portaria nº0604/1998/PM- GAB a partir de 1999. Ali, foi criado oficialmente o Colégio da Polícia Militar Vasco dos Reis, com 440 alunos. Em 2000, foi militarizado o Colégio da Polícia Militar Hugo de Carvalho Ramos, com 1.700 estudantes. Já em novembro de 2008, o Estado celebra o Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico nº 263/2008 entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Estadual de

Segurança Pública, dando aunência total ao ensino militarizado em Goiás. No início, os colégios militares eram destinados aos filhos de militares, passando mais tarde também ao público.

Somente com a Lei nº 14.050/2001 são criadas 69 unidades educacionais, que agora passam a ser geridas por meio de uma parceria entre as secretarias de educação e de segurança pública. São colégios administrados pela PM. Buscamos, em noticiários da época da criação, e também da ampliação, mais elementos para análise sobre a legislação que regulamenta a militarização.

Em 08 de outubro de 2017, o site de notícias G1 explicou que a Assembléia Legislativa do Estado de Goiás (ALEGO) havia aprovado, por força de lei encaminhada pelo governo de Marconi Perillo, a criação de 10 novos colégios em todos o Estado. Chama-se atenção para o fato de que o orçamento destinado para criação dos colégios, agora administrados pela polícia Militar de Goiás, chegaria a R\$1,3 milhões em 2017 e mais R\$ 5,5 milhões em 2018 e também em 2019.

Em uma reportagem da revista Época, datada de 23 de julho de 2018, a manchete chama atenção ao tratar do Colégio Waldemar Mundim, na periferia de Goiânia-GO, que havia sido militarizado por força de lei. A manchete dizia: “Número de escolas públicas ‘militarizadas’ no país cresce sob o pretexto de ‘enquadrar’ os alunos”. A matéria se aprofundou em algumas questões polêmicas sobre o modelo de gestão em discordância com várias legislações educacionais já apontadas aqui na pesquisa.

Um ponto mostrado na reportagem se referia à revista feita na estrada e na saída dos estudandes. A “segunda revista” .é feita pelos próprios alunos, liderados e auxiliados por PM. Cada pelotão tem um chefe de turma – responsável pela chamada -, um comandante de companhia e um chefe-geral, que recebe a chamada e passa para um militar responsável. “Os alunos ajudam a fechar a fiscalização. Olham o cabelo, barba, sapato. Um deles fica encarregado dos atrasados, que são encaminhados para uma segunda chamada. É feita então uma apresentação para o militar que destina cada atrado para a sala de aula. É como num quartel” (ÉPOCA, 2018), explicou o tenente-coronel Luzimário Guimarães, comandante diretor do Walter Mundim que praticou damatéria.

A equipe da revista fez questão de falar detalhadamente sobre a sala do tenente-coronel, adornada por 30 cabeças de caveira de plástico e metal. Ali, segundo a reportagem, ele recebia os pais para tratar das sanções aplicadas aos alunos. Nos dias em que a reportagem de Época visitou o colégio, o comandante diretor exibia com orgulho sua nova conquista para reforçar a segurança da escola, que já era patrulhada internamente por militares

ostensivamente armados: um recém-implantado sistema de vídeo monitoramento, que instalou uma câmera em casa sala de aula a fim de controlar os alunos em tempo integral - “havia muito furto de pulseira, relógio, celular”, disse Guimarães, “colocamos a câmera para combater esses furtos.”

O site de notícias Nova liberade, em 13 de novembro de 2017, retrata o crescimento de colégios militarizados por força de lei em todo o Estado. A matéria lembrou que muitas unidades ainda não haviam sido criadas em função de problemas, como falta de funcionários efetivos e estruturados. No entanto, chama-se a atenção para a posição do Ministério Público sobre a proliferação dessa tendência de militarização das escolas com a precarização do trabalho docente em Goiás.

A coordenadora do Centro de Apoio Operacional (CAO) da Educação do Ministério Público do Estado de Goiás (MP-GO), promotora Liane Antunes Tormin, contou, na reportagem, que é comum chegarem às promotorias competentes demandas de reclamação do colégios militares como cobrança de taxas referentes à matrículas e segunda chamada de provas e contribuições compulsórias. Ela lembrou que, apesar de haver sentença judicial em sentido contrário, há exigência de uniformes e padrões de vestimenta de curso excessivo para os alunos, supostas punições e transferências compulsória de alunos e servidores em observância do direito à defesa, ausência de participação ativa da comunidade escolar no planejamento político pedagógico, falta de transparência da destinação das vagas e reserva de percentual expressivo para livre preenchimento feito pela PM, em prejuízo da comunidade escolar local.

Interessante é a colocação, ao final da matéria, de um pai de um aluno do colégio militarizado em Valparaíso de Goiás-GO, denunciando parte das acusações apontadas pelo Ministério Público.

Queria saber como faço para reclamar desse colégio. Pois aqui no bairro j, Céu Azul em Valparaíso de Goiás, tem um no qual o meus filhos estudam e realmente acontece de tudo isso aí citado na matéria. Inclusive agora dia 24/10/2018 fui renovar a matrícula de minha filha e estavam obrigando pais pagarem uma taxa de R\$120 o que é muito para uma comunidade pobre como essa, aulas ele sempre obrigaram. Vi também eles coagindo pais a pagarem mensalidade “atrasada” de todo o ano de 2018 (opinião de um pai de aluno do Colégio pesquisado).

Por fim, uma matéria da BBC News Brasil, ainda em 26 de agosto de 2014, durante o início da militarização justamente no colégio em Valparaíso de Goiás-GO, alertava para a “aposta” do governo goiano em militarizar escolas como forma de combate a violência.

Segundo o noticiário, a “solução” encontrada pela escola com a militarização do ensino é vista por alguns educadores como uma forma de a escola “fugir” do problema. Para Miriam Abramovav, uma das principais especialistas em violência no ambiente escolar - responsável por coordenar, inclusive, uma pesquisa da Unesco sobre o assunto -, entrevistada pelo noticiário, a atitude mostra certo

desespero da escola, que atesta sua incapacidade para resolver a questão: militarizar a escola é algo muito grave, porque a escola atesta que ela não é capaz de nada, que para ela funcionar, tem que vir gente de fora, tem que vir a polícia. E aí dizem que isso resolve, mas resolve pela repressão ponderada.

A pesquisadora ainda apontou que não há números que comprovem a eficiência dos militares no combate à violência na escola.

Nos Estados Unidos, quando a polícia entrou nas escolas americanas, a violência só aumentou. Sabemos porque lá tem números, aqui não temos números. Os adolescentes e jovens estão sempre tentando burlar as formas de repressão que eles sofrem, então por isso que não resolve a violência desse jeito”, observa. Nós já tivemos uma ditadura militar aqui, não dá para chamar os militares para qualquer coisa.

3.2 O Regimento Interno

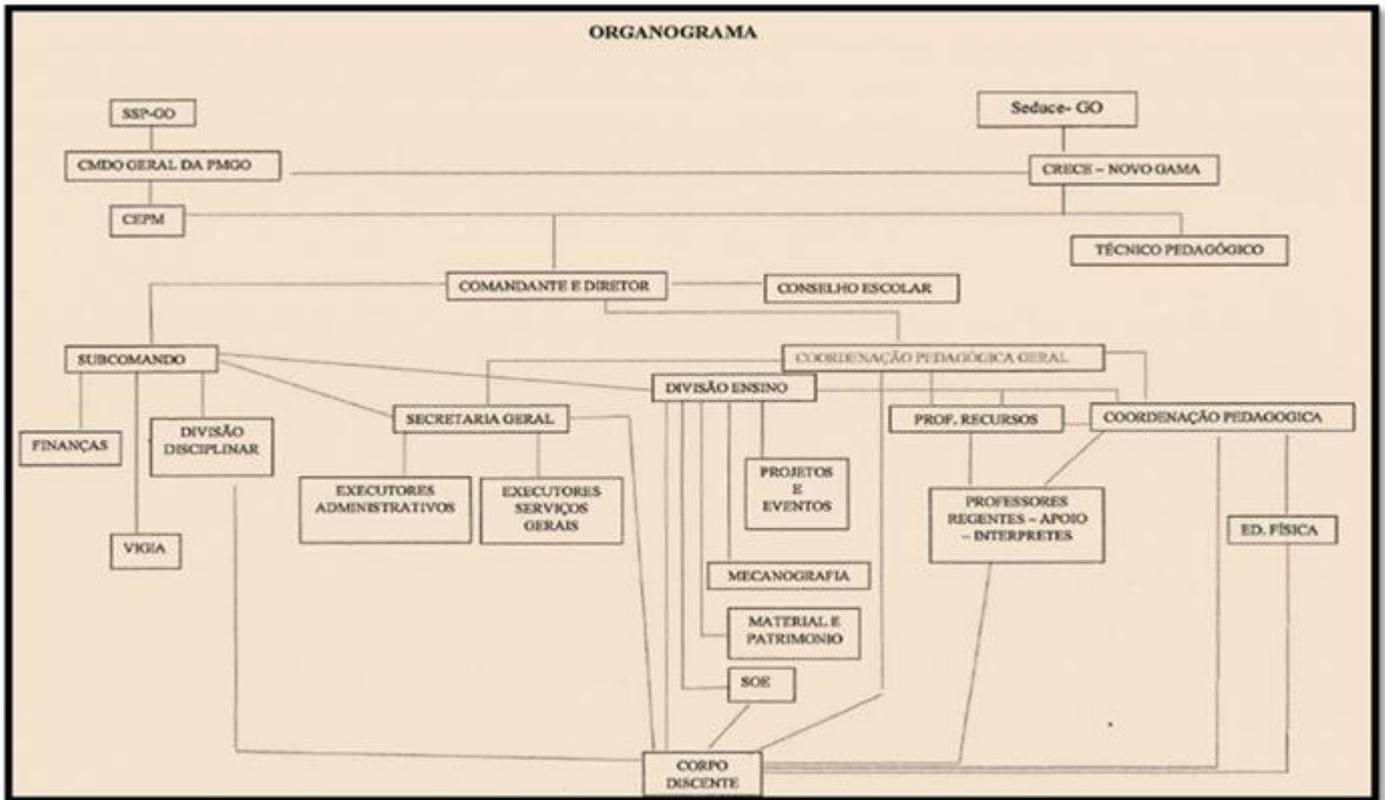
O Regimento Interno da escola pesquisada consta nas agendas dos estudantes da Unidade de Ensino e vem sendo atualizado periodicamente. Na maioria dos casos, entretanto, são modificações sutis. A organização do Regimento se faz por meio de artigos, incisos e parágrafos.

Esse documento é disposto da seguinte maneira: Título I – Das Disposições Preliminares; Título II – Da Gestão Escolar; Título III – Da Estrutura Organizacional. A partir do Título III, o Regimento tem uma nova classificação, criando uma hierarquia de funcionamento para todo o andamento do colégio. Assim, temos:

I – Conselho Geral Colegiado dos CPMG; II - Comando e Direção; III – Subcomando; IV – Vice direção; V - Divisão Disciplinar do Corpo Discente. VI - Divisão de Ensino: a) Seção de Coordenação Pedagógica; 1) Subseção de Coordenação de Componente Curricular; 2) Subseção de Projetos e Eventos; 3) Laboratório de Ciências da Natureza; 4) Laboratório de Informática; 5) Laboratório de Matemática e Física; 6) Laboratório de Línguas; 7) Subseção de Educação Física e Desportos; 8) Corpo Docente. 9) Corpo Discente b) Seção de Recursos Didáticos; c) Seção da Biblioteca Escolar; d) Seção de Filantropia e Assistência Psicossocial

ao Estudante; VII - Divisão Administrativa; a) Seção de Finanças; b) Seção de Compras; c) Controle de Patrimônio. VIII - Seção de Coordenação de Merenda Escolar; a) Subseção de Apoio e Serviços Gerais IX - Secretaria Geral.

Figura 10 - Organização do colégio



Fonte: Regimento Interno do colégio pesquisado (GOIÁS, 2018)

Destaca-se que, no artigo 8º do Regimento, em seu parágrafo único, existe a previsão do Grêmio Estudantil.

Parágrafo Único. Será constituído ainda de órgãos auxiliares, visando à consecução de seus objetivos, sendo eles: I - Conselho Disciplinar; II - Conselho de Classe; III - Conselho Escolar; IV - Associação de Pais e Mestres; V - Grêmio Estudantil.

Passado longas explicações minuciosas de cada seção apresentada, o Regimento apresenta o art.151 uma séria de Anexos que tratam temas específicos.

O Anexo I desse documento discorre sobre 40 artigos acerca do regulamento Disciplinar. Aqui, destaca-se toda a importância dada à questão disciplinar do Colégio. O Anexo II trata de regulamento de Continência. Os 44 artigos seguintes explicam como se faz no cotidiano escolar o tratamento para continências e respeito dentro da égide militar. Em

seguida, há 24 artigos que versam sobre regulamento de uniformes e o último, o Anexo IV, dá as diretrizes gerais de ação. Esse último anexo é dividido em mais 20 artigos.

Primeiro fato a se destacar é a previsão da gestão democrática e colegiada no Título II. No texto, os Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) devem seguir o princípio da gestão democrática e colegiada em termos de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas. Tudo isso com a participação da comunidade escolar e o Comando de Ensino Policial Militar.

A gestão democrática é um dos princípios que fundamentam a LDBEN (BRASIL, 1996), de modo que as leis específicas que tratam de como ocorrerá essa gestão são prerrogativas das unidades da federação. Vale lembrar que existe súmula do STF que não considera a eleição direta para diretor como gestão democrática em si, mas todo o conjunto de decisões que envolvem os vários segmentos da Unidade de Ensino por maioria como tal. Portanto, a eleição é sim um dos instrumentos para gestão democrática, sendo essencial para a concretização do fazer democrático no âmbito escolar, uma vez que esse diretor ou diretora é antes de tudo um professor ou professora lue compreende a necessidade de se democratizar as decisões de uma escola respeitando os conselhos e o grêmio estudantil.

Os trabalhos internos da instituição não poderiam ser conduzidos sem que os diversos atores da comunidade escolar participassem do processo de tomada de decisões. Esse princípio embasa tanto a criação dos Conselhos Escolares como a elaboração conjunta e coletiva do PPP, assim como o respeito às decisões tomadas democraticamente pela maioria. Mas o que de fato vem a ser gestão democrática, sobretudo no âmbito educacional? Nessa perspectiva, vamos analisar a seguir a militarização dos escolas goianas a partir da prerrogativa constitucional que garante a gestão democrática na escola pública.

3.2.1 Gestão Democrática

Segundo o dicionário “Novo Aurélio da Língua Portuguesa, Século XXI” (FERREIRA, 1999, p. 985), *gestão* origina-se da palavra latina *gestione* e se refere ao ato de gerir, gerenciar, administrar. A palavra *democracia* tem sua origem na palavra grega *demokratia* e significa governo do povo, soberania popular, ou seja, regime político baseado nos princípios da soberania popular da distribuição equitativa do poder e da independência dos três poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo. Esse tipo de regime de governo se caracteriza pela liberdade do ato eleitoral, isto é, pela vontade livre do ato eleitoral, pela divisão e pelo controle dos poderes de tomada de decisão e de execução.

A *administração*, enquanto atividade humana, nasce bem antes da sociedade se organizar sob a ideia capitalista. Nesse sentido, Vitor Paro (1988, p. 73), em seu livro “Administração Escolar: introdução crítica”, ao discutir o conceito de administração como fenômeno universal, define o termo como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. Dessa maneira, para Paro (1988), tanto os princípios, quanto as funções da administração estão diretamente relacionados aos fins e à natureza da organização social em qualquer realidade e, ao mesmo tempo, são determinados por uma dada sociedade.

O entendimento é que a gestão democrática da educação tem o dever de não discriminar e de eliminar a exclusão, oferecendo a todos oportunidades de aprendizagem e experiências educativas, a partir da necessidade individual de cada um, e criando o ambiente próprio à superação dos desafios individuais e coletivos.

A gestão democrática do ensino público, além de ser um dos sete princípios estabelecidos pelo artigo 206 da Constituição Nacional e um dos onze princípios do artigo 3º da LDBEN, é o caminho que pode garantir a qualidade social da educação, na medida em que aproxima e concilia a dimensão ética com a dimensão dos conhecimentos racional e emocional e com a própria vida.

O foco da gestão democrática e de todo o trabalho educacional não é apenas a aprendizagem ou o bom desempenho educacional e social de todos os educandos, mas é também a construção da cidadania plural, da capacidade de conviver com o novo e com todos os desafios decorrentes dessa relação. Na construção de mecanismos para a redefinição das relações de poder dentro das escolas, em busca de uma gestão democrática, a forma de escolha dos diretores (e vice-diretores) desempenha um papel importante.

Com a democratização das relações escolares, a organização e a gestão da escola passam a ser assuntos de interesse de toda a comunidade escolar e local, e a escolha do diretor não pode estar desvinculada dessa situação. Além disso, a fiscalização e a cobrança da ação e da postura dos diretores eleitos só serão factíveis se a escolha tiver sido feita com base em diretrizes, objetivos e normas de gestão conhecidos por todos.

Na busca de se ampliar a participação e de se descentralizar o poder do dirigente escolar, escolas e sistemas de ensino têm adotado a constituição de uma equipe diretiva, em geral, incorporando supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores, vice-diretores, entre outros. Também tem sido adotada, no lugar da eleição de um diretor, a eleição de uma chapa composta por diretor e vice-diretor.

Com essa perspectiva, os processos e instrumentos de gestão são efetivos na medida em que estejam em consonância com a concepção democrática de gestão que pressupõe a ampliação de responsabilidades e o compartilhamento de poder de decisão.

A gestão democrática na escola e nos sistemas de ensino torna-se um processo de construção da cidadania emancipada. Para tanto, segundo Araújo (2000), são quatro os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

A realidade mostra uma série de formas e significados dados ao sentido de participação na escola. Alguns exemplos identificam participação como simples processo de colaboração, de adesão e de obediência às decisões da direção da escola. Nesses casos, as decisões são tomadas previamente e os objetivos da participação também são delimitados antes dela ocorrer, segundo Bordignon e Gracindo (2000).

Uma das questões a ser enfrentada na gestão democrática é o respeito e a abertura de espaço para o “pensar diferente”. É o pluralismo que se consolida como postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de idéias, o próprio processo democrático” (ARAÚJO, 2000, p. 134).

Como outro elemento fundamental da gestão democrática, a transparência está intrinsecamente ligada à idéia de escola como espaço público. Face ao predomínio da lógica econômica em todos os setores sociais, em especial na educação, garantir a visibilidade da escola frente à sociedade torna-se uma questão ética. Quase como um amálgama dos elementos constitutivos da gestão democrática, a transparência afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola (ARAÚJO, 2000 p.155).

Ocorre que todos esses elementos e alicerces da gestão democrática necessitam de uma base concreta para sua viabilização: os espaços de encontro, discussão e trocas. Dentre esses múltiplos espaços destacam-se: os conselhos deliberativos e consultivos, os Grêmios Estudantis, as reuniões, as assembléias e as associações.

Uma escola possui dois tipos básicos de estrutura: a administrativa e a pedagógica. A estrutura administrativa relaciona-se à gestão englobando todos os elementos que tem uma forma material, como o prédio escolar e sua arquitetura, os equipamentos, materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e

saneamento básico. A segunda, a estrutura pedagógica, refere-se às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo escolar” (VEIGA,1998).

Paro (2008) observa que a administração educacional tem uma correspondência direta com os princípios da sociedade capitalista, uma vez que seu objetivo é a escola e que toda organização tem uma administração. É nas organizações, portanto, que a administração é exercida, assim como o é na instituição escolar.

A gestão empresarial, marcada pelos reflexos da sociedade atual, tende a atribuir quase que exclusivamente à administração os problemas que se apresentam nas organizações, desvinculando-os da interferência do contexto social. Paro (2008, p.125) afirma que:

[n]o contexto dessa concepção dominante , é comum atribuir-se a todo e qualquer problema uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o o do todo social no qual tem lugar suas causas profundas, e enxergando-o apenas como resultante de fatores como a inadequada utilização dos recursos disponíveis, a incompetência das pessoas e grupos diretamente envolvidos, a tomada de decisões incompatível com seu questionamento e solução, e outras razões que podem facilmente ser superadas a partir de uma ação administrativa mais apropriada [...].

No entanto, isso não se aplica diretamente à gestão escolar. Não podemos afirmar que os problemas enfrentados no cotidiano da escola decorrem apenas da incompetência dos gestores educacionais. É preciso considerar que a natureza e a especificidade da ação educativa diferem dos processos desenvolvidos nas empresas, que direcionam seus esforços para um produto pronto e acabado. Portanto, a ação educativa supera a simples produção de objetivos de gestão empresarial na medida em que assume uma ação transformadora.

A gestão democrática, grande conquista de todos que lutaram por uma educação pública de qualidade e aberta a todos passa por várias etapas e instrumentos dessa materialização, dentre elas, a eleição direta da equipe diretiva.

Saviani (1986) defende que um diretor precisa entender o bom funcionamento da escola e ter clareza da razão central da instituição que dirige. O autor afirma que o diretor de escola “comprometido com a qualidade educativa deve ser antes de tudo um educador; antes de ser um administrador ele é um educador” (SAVIANI, 1986, p.190). Isso não é possível em uma gestão militarizada, onde, de modo semelhante ao que ocorre na aplicação dos princípios da gestão empresarial, a prática mostra que a maioria das decisões, ou mesmo, todas, cabe ao diretor, como afirma Paro (2008, p.132):

[a] última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo da hierarquia, visto como representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem. Para facilitar essa supervisão, tal tema hierárquico é constituído de tal maneira que todos que participam da vida da instituição – desde o pessoal de secretaria e os funcionários subalternos (serventes e inspetores de alunos etc) passando pelo pessoal técnico-pedagógico (orientador educacional, coordenador pedagógico etc.) até os professores e alunos – devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o controle e a cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob a responsabilidade e obrigação de cada um.

As características de mudança das ações administrativas pelo homem é reforçada por Paro (1991), ao enfatizar o caráter de intencionalidade, indicando a interdependência das ações administrativas com as forças e contradições do contexto social mais amplo. Algo muito presente na realidade escolar.

O autor enfatiza ainda que a escola é um *locus* privilegiado para se analisar e reduzir o excesso de burocratização e de centralização do poder, bem como para se contribuir efetivamente, por meio da gestão democrática e participativa, com a transformação social.

A gestão democrática aponta para uma convivência social construída historicamente por meio da participação de todos e tem na escola um espaço privilegiado para aprendizagem da democracia, para vivência de ações e situações que possibilitem liberdade para agir e decidir individual e coletivamente, de forma planejada e organizada, em benefício do bem comum.

Outra manifestação da gestão democrática é a presença do Grêmios Estudantil nas escolas.

3.2.2 Grêmios Estudantil nos colégios militarizados

No Título III do Regimento Interno da escola pesquisada, especificamente a partir do artigo 71, existe a previsão da criação do Grêmios Estudantil. Em Goiás, existe lei própria que versa sobre o tema, a Lei 7.398/85, conhecida como Lei Aldo Arantes, que garante a criação e manutenção dos Grêmios Estudantis livres e autônomos. Entretanto, em sua abordagem, dada a letra do regimento militar, alguns princípios fundamentais são feridos na manutenção do Grêmios. Já no artigo 72, fica evidenciado o caráter nada autônomo e democrático da existência do Grêmios Estudantil no colégio militarizado.

O artigo diz que é vedada atividade político-partidária por parte do Grêmios Estudantil e qualquer atividade que prejudique o livre funcionamento da Unidade Escolar,

principalmente o bom andamento das atividades pedagógicas. Isso restringe a atuação do Grêmio livre que, por exemplo, resolva levantar fundos para alguma campanha que coincida com alguma bandeira político-partidária? Como uma campanha pela gestão democrática com eleição direta para diretores?

Outra análise que foi possível realizar do texto recai sobre o formato do Grêmio. Fica claro que a participação dos estudantes não é exclusiva. O preceito jurídico imposto pelo Regimento Interno prevê participação de pelo menos um pai e um professor. Isso descaracteriza totalmente o caráter autônomo de um Grêmio Estudantil, afinal, como haverá garantia de democracia e independência em uma assembleia de estudantes sendo chamada ou direcionada por um pai ou um professor? Ainda, o texto impõe regras para participação da entidade estudantil. Outra aberração jurídica.

Assim, elucida o texto, que a direção do Grêmio Estudantil é constituída, na forma da legislação em vigor, por alunos regularmente matriculados, não repetentes, possuindo bom comportamento disciplinar e apresentando um rendimento escolar satisfatório. Ou seja, graves restrições àqueles que se colocam à disposição de participar do Grêmio, o que os obriga a se submeterem totalmente às regras do regime militar. Caso um estudante que seja repetente ou, de alguma maneira, não concorde com tudo que é proposto, certamente ficaria impossibilitado de concorrer a uma chapa do Grêmio. Mas quem o impediria? É ilegítimo que professores, pais ou militares interfiram diretamente ou indiretamente na criação e condução de um Grêmio Estudantil.

3.2.3 As punições como modelo educacional

A grande maioria do corpo do Regimento Interno é destinado aos vários regulamentos específicos de cada segmento, seção, departamento e suas inumeráveis possibilidades de sanções e punições. Fica acessível para compreensão de todos que dão um olhar mais cuidadoso ao Regimento que a disciplina e a ordem que o colégio militarizado busca vem por meio da cultura do medo, da imposição pela lei e pelo temor das punições previstas.

Todo o sistema de gestão disciplinar do modelo do colégio em Valparaíso de Goiás-GO destaca tipos de transgressões, punições e as condições que permeiam o processo de julgamento dos comportamentos que desobedecem as normas no Regimento Interno. Comandante e Diretor, subcomandante e o chefe da Divisão Disciplinar são os responsáveis para aplicar as sanções.

Cabelos não cortados ou não presos, uso inadequado do uniforme ou de calçados que não sejam pretos e o uso de unhas pintadas ou quaisquer adornos que chamem a atenção são exemplos de comportamentos que atacam o padrão de apresentação esperado. Executar uma tarefa a qual foi designado de maneira negligente, permanecer dentro de sala em momentos que as turmas devem estar do lado de fora, abandonar atividades, não prestar continência aos militares, ausentar-se da escola ou ter comportamento que de alguma forma seja considerado inconveniente em sala de aula seriam exemplos desses tipos de faltas. Aqui, de natureza leve ou média.

Quando um estudante incorre em transgressão de natureza grave, podem resultar até no “gentil” convite de se deixar a Unidade de Ensino. Esses atos não se restringem ao espaço interno do colégio. Os estudantes tem a obrigações que não se limitam aos momentos em que se encontram nas dependências do colégio. As expectativas sobre a conduta permeiam a vida desses sujeitos de modo ininterrupto. Eles acabam levando para vida as regras impostas dentro do espaço educacional num regime militarizado - mesmo caminho dos policiais militares.

Em alguns momentos, presenciei militares nos corredores chamando a atenção dos estudantes que estavam por algum motivo fora de sala de maneira mais áspera que o normal. Geralmente, esses alunos eram conduzidos à sala da coordenação disciplinar. Recorremos ao que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para buscar respaldo legal nessa ação punitiva exagerada do colégio militar, tanto no que se refere à prática quando no que se refere ao conteúdo do Regimento Interno.

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

... **II** - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

- a) humilhe; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
- b) ameace gravemente; ou (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)
- c) ridicularize. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

Não sobra dúvidas, analisando-se o Regimento Interno e observando-se determinadas condutas nas dependências da Unidade de Ensino, que o tratamento degradante e vexatório é outro ponto em desacordo com a legislação vigente.

3.3 A grade curricular no Colégio Militarizado

A grade curricular da escola pesquisada é formalizada pela SEDUCE em parceria com o Comando de Ensino da Polícia Militar em Goiânia-GO. Basicamente, as disciplinas centrais são mantidas com acréscimos de disciplinas de cunho militar.

No Ensino Fundamental II, na parte I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está presente Música e Educação Física, ambas trabalhadas por um militar e um professor da rede, respectivamente. Todavia, a Educação Física é voltada para uma concepção militar, com exercícios físicos militares e treinamento da Ordem Unida. Noções de Cidadania, disciplina ministrada por um militar, está no núcleo opcional. No Ensino Médio, também Noções de Cidadania é optativa, enquanto Música deixa a grade.

As aulas de Música se concentram muito na manutenção da Banda de Música do Colégio. Apesar dos nomes distintos, Noções de Cidadania e Educação Física eram bem semelhantes em seus objetivos e conteúdos. Uma das tarefas que ocupa o tempo dessas aulas se relacionado ao desenvolvimento da habilidade dos discentes para a realização dos procedimentos e técnicas corporais próprios da educação militar como o treinamento da Ordem Unida.

O treinamento da Ordem Unida, chamada pelos estudantes de “formação”, era uma das atividades mais importantes. Trabalha-se também teoricamente a noção de cidadania e civismo, amor à pátria e à bandeira e sobre como ficar em forma.

Nas aulas de Noções de Civismo, fui alertado na coordenação que o golpe militar de 1964 é chamado de “Revolução”, e tratado como um fato positivo para história do Brasil. Claramente uma tendência política na condução das aulas ministradas enaltecendo valores militares no cunho educacional.

O grande mote educacional na escola pesquisada é a definição dada pelos militares para o termo *cidadania*. Tanto que os muros do colégio enaltecem essa terminologia. Como se fosse uma espécie de darwinismo social, na qual as relações sociais iriam evoluir naturalmente pela ação do mercado, permitindo a todos os indivíduos uma falsa igualdade de condições.

Segundo Fernández Enguita (1995, p. 104), essa proposição não possui condições de ser realizada, pois “as cartas estão antecipadamente marcadas, devido às profundas desigualdades sociais de origem, mas [...] isso não impede justificar as desigualdades finais de riqueza, poder, prestígio, autonomia no trabalho etc., em função de diferenças individuais”.

O estudante não é levado à criticidade, nem à autonomia nas proposituras, ao contrário, há aulas que buscam cumprimento integral do conteúdo elaborado pela SEDUCE em parceria com o Comando de Ensino da Polícia Militar, objetivando unicamente o adestramento pedagógico, a formação de “cidadãos” de bem que não questionam, não fazem “motim”, não participam de manifestações, que consigam índices educacionais “bons” para que possam ingressar nas faculdades e obtenham carreira e vivam “pacificamente”. Durante essas aulas, a concepção é pelo tecnicismo.

A tendência liberal tecnicista, surgida no século XX, tem o objetivo de implementar o modelo empresarial na escola, ou seja, aplicar na escola o modelo de racionalização típico do sistema de produção capitalista. Tem influência das teorias positivistas e da psicologia americana behaviorista (comportamentalista), o tecnicismo busca ensinar o aluno por meio do treinamento, do adestramento. O ensino é encarado como repetição e cumprimento apenas, nunca há espaço para contradições e confronto da realidade social.

A proposta pedagógica implementada pelo regime militar a partir do golpe de 1964 foi a do tecnicismo conservador, com base em grande quantidade de conteúdo, em memorizações padronizadas. No entanto, com o desenvolvimento econômico, ocorreu a ascensão social de vários segmentos da classe trabalhadora, o que reforçou a ideia, ampliada pelo sistema ideológico do regime militar, de que a escolarização poderia mudar a vida das pessoas. Isso fortaleceu a imagem de que a escola boa seria a meritocrática, com padronização de avaliações e perspectivas conteudistas, elementos que ainda são fortes na cultura escolar e social contemporânea. Com isso, no mesmo prisma, as escolas militarizadas, seguem a risca a mesma “fórmula”.

3.4 Os índices do IDEB e o Projeto Político Pedagógico

O PPP do colégio militarizado em Valparaíso de Goiás-GO é um documento composto por 14 capítulos, divididos entre subcapítulos e subtítulos, além da apresentação, justificativa e bibliografia. O documento se remete em muitos momentos ao Regimento Interno do colégio e aos índices do IDEB e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Observando-se atentamente todo o projeto da escola, foi possível perceber que, em vários momentos, são previstas situações constitucionais, como a presença do Grêmio Estudantil e a participação coletiva de todos por meio da gestão democrática. Mesmo assim, no caso do Grêmio Estudantil, nunca houve de fato no colégio, assim como ainda não existe,

inclusive, o coordenador da escola, Beto afirmou que não existe Grêmio Estudantil em colégio militar.

E, apesar de citar várias vezes a participação democrática, o fato é que o documento reverbera uma política militarizada de imposição da rigidez e da disciplina por meio do respeito às hierarquias e aos ideais de civismo e patriotismo. Passaremos, então, a destrinchar pontos relevantes para a compreensão sobre a gestão militarizada, a fim de diferenciá-la de uma gestão não militarizada, e estabelecer sua relação com a comunidade local.

Logo na apresentação do PPP, no capítulo 1, ficam claros os preceitos militares na concepção educacional imposta pela gestão da escola. A difusão de valores de civismo e cidadania são objetivos fundamentais que norteiam todo o documento. Assim, “elaboramos um projeto pedagógico no qual a comunidade escolar poderá iniciar, retomar ou aprofundar ações educativas que levem à formação ética e moral de todos os membros da comunidade escolar”. Observou-se também mais uma demonstração do vínculo neoliberal dos princípios do colégio com a política para atender ao capital desde a base.

Ainda no corpo da apresentação, o PPP deixa claro essa premissa: “pretendemos oferecer aos estudantes palestras sobre Direitos do Consumidor que vem ao encontro da Lei 8078/90 que estabelece o dia 15 de abril como o Dia Internacional de Defesa do Consumidor”

Já na primeira parte, o documento enfatiza a importância do colégio alcançar índices educacionais junto ao IDEB e ao ENEM. O PPP lembra que o colégio, em 2015, havia obtido média 5,2 e tinha meta projetada para 3,9 e que o desafio traçado para 2017 era a média de 6,0. O texto ainda enaltece que apresenta uma matriz curricular com padrões e características dentro de uma metodologia que dá amplitude de conhecimentos gerais e específicos, garantindo ao educando a possibilidade de adquirir valores familiares, sociais e patrióticos que os tornam cidadãos conhecedores dos seus direitos, deveres e responsabilidades. Aqui, a presença da palavra *patriotismo* é destaque.

Para atender ao interesse de aprovações em vestibulares e melhorar os índices educacionais, o PPP prevê aulas de reforço com exercícios específicos e trabalhos que desenvolvam temáticas cobradas nas provas. Mais uma vez, o ensino está voltado unicamente para a busca de resultados aritméticos que alcancem os prognósticos esperados para sua aprovação.

No capítulo II, a justificativa do projeto se expressa pelo significado de repensar, refletir e incorporar novas ideias e formas inovadoras à prática educativa numa perspectiva disciplinar que leve à transformação dos educandos. A letra do texto demonstra que, para o regime militarizado, o que transforma é a disciplina e não o ensino crítico-reflexivo.

O capítulo III retoma um pouco do histórico de criação do colégio em Valparaíso-GO e detalha seu funcionamento hierárquico. Inicia-se por lembrar que o colégio foi criado por meio da aprovação da Lei nº 18.108, de 25 de julho de 2013, e iniciou suas atividades administrativas em 20 de dezembro de 2013. O processo de autorização de funcionamento das modalidades de ensino que faz valer o seu reconhecimento está em processo de organização e está protocolado no Conselho Estadual de Educação conforme Resolução CEE/CP nº5, de 10 de junho de 2011.

O PPP deixa claro que o colégio é mais um órgão do Comando de Ensino da Polícia Militar, órgão da PMGO, que presta serviço educacional e social a toda a comunidade, objetivando o civismo e a cidadania, proporcionando ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, autorrealização e preparo para o exercício consciente da cidadania. Fica expresso no texto que o colégio recebe apenas apoio técnico pedagógico da SEDUCE de Goiás. Portanto, o documento é explícito em demonstrar que todo funcionamento da gestão imposta no colégio é de responsabilidade da PM, e, portanto, seu regimento é o militar.

As atividades do colégio realmente tiveram início em janeiro de 2014, a partir da extinção do antigo colégio que não era militarizado. O documento que norteia o cumprimento do currículo pleno e o mínimo de 200 dias letivos é o Regimento Interno, segundo o PPP.

No ponto sobre objetivos gerais, um item chama a atenção: Proporcionar ao estudante uma formação integral voltada para o exercício da cidadania e inserção no mercado de trabalho. Mais uma vez a valoração de valores de cidadania estão expressos na carta magna da escola. O problema aqui é que a cidadania promulgada pela égide militar nada entra em concordância com valores universais de liberdade e autonomia. A autonomia na escola militarizada é ligada ao cidadão dócil e passivo, que aceita a imposição do poder hegemônico sem questionamentos e sem criticidade – uma autonomia discrepante da escola pública que preza pela coletividade e pela valorização do debate e do pensar diferente.

Entre os objetivos específicos, o item sobre promover a construção de relações mais democráticas dentro da escola e da comunidade escolar por meio de assembleias escolares, Grêmio Estudantil e Conselhos, não se concretiza na prática. Muito pelo contrário, a inexistência do Grêmio e o direcionamento dos Conselhos pelos militares, e, ainda, a ausência da eleição direta para diretor, já ferem princípios de gestão democrática. A letra morta PPP mais parece uma exigência para atender regras burocráticas de existência do projeto em si do que uma real tentativa de se tentar praticar os valores democráticos dentro do espaço educacional.

Outro objetivo específico está em discordância com valores educacionais em vigor. Quando o texto do PPP defende trabalho com a temática de Direitos Humanos visando valores desejáveis e respeitando o ECA, o documento entra diretamente em contradição com práticas executadas cotidianamente pelos militares sobre estudantes, com prática e gritos que geram situações vexatórias e humilhantes, ações disciplinadoras, por meio da cultura do medo, impondo aos estudantes a ordem e a disciplina por opressão da presença de policiais armados e fardados no interior da instituição.

O capítulo XII trata sobre fundamentos “Éticos-Políticos Pedagógicos”, dando importância a valores e regimentos. Trata também da postura do docente e suas atribuições. Já no inciso I, o texto explica que o ensino deve ser objetivo, contínuo, gradual e sequencial. Não se permite a construção do conhecimento por meio das contradições. Aqui, valerá o cumprimento integral do ensino conteudista, com currículo engessado e que não permita a criticidade. A limitação da atuação docente não permite atividades que privilegiem uma análise crítica da realidade social, e muito menos a transformação social.

Aos docentes, o documento exige que deverá conter, em seus planejamentos, além de informações sobre a disciplina, um sumário dos assuntos por unidade didática (ementa), os objetivos da disciplina, as habilidades, as competências, as instruções metodológicas e as referências bibliográficas. Devem constar, também, mostras científicas, culturais e interdisciplinares.

Além de planejamentos quinzenais, os professores deverão elaborar ementas bimestrais por disciplina e série, contendo conteúdo, avaliações e a data provável de sua aplicação. Os docentes deverão disponibilizar, na escola, horários para trabalharem com aulas para sanar dúvidas, para revisão e reforço escolar para recuperação bimestral aos estudantes com baixo rendimento. A equipe pedagógica confecciona o calendário dessas atividades, tendo como parâmetro as horas de atividades complementares do professor na escola, previstas na Lei nº13.909/2001 sobre o Estatuto e Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, e conforme o Regimento Escolar.

Outra parte do documento que merece maior atenção é o capítulo XIII, que trata dos fundamentos epistemológicos e organização curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. As disciplinas são detalhadas em habilidades e competências e objetivos. No entanto, as disciplinas de Filosofia e Sociologia são exatamente idênticas no conteúdo e nos objetivos. Por serem matérias de cunho mais crítico, o PPP inseriu em suas metas valores militarizados por meio de conteúdos de Noções de Cidadania.

O texto do PPP indica que o conhecimento teórico e prático dos movimentos, objetivos e conceitos da Ordem Unida deverão ser aprendidos nas aulas de Filosofia e Sociologia. O texto também defende que seja possibilitado, ao aluno, ter conhecimentos básicos do ordenamento jurídico Pátrio e da legislação interna do CPMGO como o Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar e Regulamento de Continência, além do conhecimento de culto aos Símbolos Nacionais.

DISCIPLINA: FILOSOFIA OBJETIVOS

O conteúdo de Noções de Cidadania integrará os conteúdos das disciplinas de Filosofia e Sociologia, devendo ser construtivo, possibilitando ao aluno: Conhecimento teórico e prático dos movimentos, objetivos e conceitos da Ordem Unida; Conhecimentos básicos dos ordenamentos jurídicos Pátrio e da legislação interna do CEPMG (Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, Regulamento de Continência); O conhecimento e culto aos Símbolos Nacionais.

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA OBJETIVOS

O conteúdo de Nações de Cidadania integrará aos conteúdos das disciplinas de Filosofia e Sociologia, devendo ser construtivo, possibilitando ao aluno: Conhecimento teórico e prático dos movimentos, objetivos e conceitos da Ordem Unida; Conhecimento básicos do ordenamento jurídico Pátrio e da legislação interna do CEPMG (Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, Regulamento de Continência); O conhecimento e culto aos Símbolos Nacionais (VALPARAÍSO DE GOIÁS, 2018, p. 58-60).

As disciplinas estão exatamente iguais ao estabelecido pela disciplina de Noções de Cidadania em suas habilidades e competências. Essa disciplina é lecionada por um policial militar. Introduzir valores militarizados na base disciplinar de disciplinas curriculares como Filosofia e Sociologia fere princípios da LDBEN. O acesso à Sociologia e à Filosofia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira destacados pela LDBEN (BRASIL, 1996): formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho.

Além do mais, a Sociologia e a Filosofia promovem o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos a inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. Portanto, mais uma aberração pedagógica demonstrada pelo PPP.

Terminado o olhar sobre o Projeto Pedagógico da escola militarizada, refletiremos sobre o IDEB. Os dados aos quais tivemos acesso foram atualizados em 30 de agosto de 2018 e referem-se aos resultados e metas do 9º ano do Ensino Fundamental II e do 3º ano do Ensino

Médio. Trata-se de dados comparativos entre os anos de 2007 há 2017 e respectivas projeções.

Para o Ensino Fundamental II, os índices são crescentes entre 2007 até chegarmos em 2017. Inclusive, alguns índices alcançados foram superiores aos índices projetados. Podemos perceber isso na Tabela 1:

Tabela 1 - IDEB do colégio pesquisado apresentado pela SEDUCE

| ANO REFERÊNCIA | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| IDEB ALCANÇADO | | 2,9 | 2,9 | 3,6 | 4,2 | 5,2 | 5,9 |
| IDEB PROJETADO | | | 3,0 | 3,2 | 3,5 | 3,9 | 4,1 |

Os dados do Ensino Médio apenas apresentam a nota 4,7 em 2017. Há uma projeção de 5,0 para 2019 e 5,2 para 2021.

É impensável concluir, a partir das observações e de todas as informações colhidas durante a pesquisa e com a análise dos documentos, que esses dados do IDEB condizem com a realidade presenciada durante esta investigação. Infelizmente, os dados numéricos e quantitativos mostram eficiência de uma escola mais elitizada, mais branca e excludente. Uma escola que não pretende tratar com estudantes “inadequados” e que deveria promover o debate crítico, a valorização do pensar diferente e a autonomia. O modelo de gestão vigente na escola pesquisada impõe rigidez de educação preparatória apenas para provas com exercícios enfadonhos e repetitivos.

Como pesquisador, preciso expressar aqui que discordo radicalmente da utilização dos dados do IDEB como mecanismo para reforçar a militarização. Isso é equivocado porque dados produzidos com diferentes variáveis não são passíveis de comparação.

Irei apontar algumas relevantes que demonstram o caráter mentiroso desse índices. O sistema de sorteio para ingresso de estudantes junto ao colégio é o primeiro indício, e, talvez, o mais forte de todos. Os alunos que antes eram tidos como “problemas” no campo pedagógico, considerando-se os resultados quantitativos do IDEB, que representam desde a indisciplina até o aumento de criminalidade, simplesmente não mais estavam estudando no colégio após ele ser militarizado. Não tivemos acesso ao levantamento de alunos que moram no Bairro Céu Azul ou mesmo informações sobre os que conseguiram por meio do sorteio permanecer no colégio, nem mesmo a secretaria teria isso já organizado, todavia, tive acesso ao caso de três famílias que foram contemplados com vagas por meio de sorteio.

Os casos citados se referem primeiramente a uma estudante do bairro Jardim Oriente, outra estudante do bairro Chácaras Ypiranga C, ambos proveniente de Valparaíso-GO e um outro aluno de Cidade Ocidental. Em todos esses casos as crianças e jovens nunca tiveram problemas de comportamento ou de baixo rendimento em suas escolas de origem. Portanto, não faziam parte do levantamento anterior a militarização que apontava baixos índices de aproveitamento escolar e alto índice de violência. Esses novos estudantes ajudaram a melhorar um índice que na realidade nunca foi de responsabilidade deles.

Conheci também uma família que reclamou que o filho estudava no colégio anos antes da militarização. Ele mora próximo a Unidade de Ensino e não foi contemplado com a vaga. Assim, muitos que tentam estudar no colégio militarizado por meio de indicações políticas não logram êxito e não participam das novas avaliações do IDEB.

Mesmo durante a observação em campo, em muitos momentos, os militares com os quais pude dialogar, e mesmo o coordenador Beto, sempre deixaram claro que ali só fica quem gosta e se enquadra no regime militar. Acaba sendo uma escola seletista e segregadora.

Eles buscam os “melhores”, e expulsam todos que não conseguem compreender a filosofia militar. Portanto, os poucos que eram tidos como “indesejáveis” que tivessem sido sorteados, acabaram, com o passar do tempo, sendo gentilmente convidados a se transferir do colégio. Portanto, se por um lado é correto afirmar que os índices melhoraram, a partir de uma análise mais fria, por outro podemos concluir que o “novo” aluno já vem preparado para alcançar tais índices numa perspectiva de educação baseada no regime do medo com exercício repetitivos e imposição de monitoriamento e punições.

Uma nova população branca por medo de seletividade que atendem às exigências de meritocracia e militarização não representa mais o contingente anterior ao processo de militarização. Trata-se de um novo grupo, portanto, variáveis diferentes. Não é possível assim, uma comparação dos índices.

Não é razoável afirmar que houve melhoria quando a aferição quantitativa e comparação de dados se fez por variáveis totalmente diferenciadas. Essa mudança proposta pela PM no processo educacional não é verdadeira. Os índices não alcançam os reais estudantes que ocupavam as vagas, portanto, não se pode basear nesses resultados um melhoramento educacional.

O mesmo ocorre quanto a criminalidade. Aqui, por dois motivos: primeiro porque exatamente os alunos que cometiam transgressões no interior da Unidade de Ensino já não estavam mais matriculados. Ou não foram sorteados ou com o tempo retirados do convívio escolar. O segundo motivo é algo evidente: quem, em sua consciência, irá desacatar um policial

armado no interior de um colégio cheio de outros militares e localizado bem ao lado de um CIOPS?

A partir das análises sobre os documentos citados, fica esclarecido que os motivos que levaram o governo goiano a ampliar o processo de militarização dos colégios foram contemplados sim. Esses objetivos são calcados em uma escola diferente da pública. Uma escola excludente. Houve, na realidade, um *apartheid* educacional, uma maquiagem dos verdadeiros indicadores de desenvolvimento educacional e de violência. Por fim, mesmo para os tidos como “bons” alunos, a disciplina, a organização e a ordem que tanto se buscam na educação, aqui no colégio militarizado são alcançados por meio da opressão e da chamada cultura do medo.

Vale lembrar que Marconi “embarcou” nesse processo de militarização para prática eleitoreira aliada ao senso comum da naturalização do medo por parte da população. Observando os anos de aplicação de sua medida (1998 e 2015) e a interiorização desse processo no estado de Goiás, percebemos que contemplou seus objetivos de tentar destruir a escola pública. O governo demonstrou à população, mesmo com dados mentirosos, que se houver cobrança financeira nos colégios, meritocracia e imposição da cultura do medo aliado a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores são em sua maioria de contrato temporário, a escola “pública” tende a funcionar, diferentemente da escola laica, universal, gratuita, republicana e pautada na liberdade e autonomia de pensamento e ação.

3.5 Análise das respostas dos questionários

Muitos estudos de campo possibilitam a análise de dados, especialmente quando se valem de questionários. Diferentemente dos levantamentos, esses estudos tendem a utilizar variadas técnicas de coleta de dados. Daí, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser qualitativos (GIL, 2002).

A análise qualitativa é menos formal do que a quantitativa, pois a qualitativa depende de vários fatores, tais como a natureza dos dados coletados, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos técnicos que norteiam a pesquisa. Pode-se definir esse processo como uma sequência de atividades que envolve categorização dos dados e sua interpretação para o texto final.

A categorização dos dados consiste na organização das informações de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir delas. É necessário que haja construção de um conjunto de categorias descritivas, que podem ser fundamentadas no

referencial teórico da pesquisa. Importante é a consideração tanto no conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas que procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

Nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vistas a se obter ideais mais abrangentes e significativos. Para essas pesquisas, é necessário se valer de textos narrativos, matrizes e esquemas no processo interpretativo.

Já no levantamento do perfil sociodemográfico dos questionários, podemos apresentar situações importantes para compreender um pouco do perfil de cada docente que participou da pesquisa. Buscamos, com isso, tentar 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.

Dos 12 entrevistados pelos questionários, sete eram mulheres e cinco homens. Desse total, apenas três residiam em Valparaíso-GO, cidade onde está o *lócus* da pesquisa. Um outro mora no município de Cidade Ocidental, três na região administrativa de Santa Maria, outras três na região administrativa do Gama, uma na região administrativa de Águas Claras e outras duas que apenas declararam morar em Brasília ou no Distrito Federal. Portanto, apenas quatro docentes moram em municípios goianos que formam a Área Metropolitana de Brasília, sendo uma no município de Cidade Ocidental-GO e as demais em Valparaíso de Goiás-GO. É importante levar em consideração que de fato três moradores de Valparaíso de Goiás-GO vivem os problemas da cidade, convivem juntamente com a comunidade do colégio militarizado, inclusive, com alguns dos militares que dirigem a unidade de ensino.

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. Desses oito, ficou evidente durante o preenchimento dos questionários que não gostariam de aprofundar muito no assunto da pesquisa, e que, em geral, eram muito adeptos à gestão militarizadas. Não havia muito interesse em se polemizar nada. Até porque sua condição precarizada de trabalho não permitiria muitos questionamentos. Encontramos aqui a categoria precarização do trabalho. Esta pesquisa não pretende buscar a pressão que esses profissionais sofrem pela instabilidade funcional ou mesmo pela imposição do regime militarizado sobre a função docente, todavia, ficou evidente que a omissão em promover um debate mais aprofundado se explica nessas condições.

A diferenciação que a escola militarizada estabelece entre professores efetivos e professores de contrato temporário é a estratégia da militarização como mecanismo de precarização. No contexto desta pesquisa, estava em jogo a subsistência desses profissionais. Como poderiam polemizar em um contexto onde professores são proibidos de se expressarem ou de participarem de assembléias e reuniões sindicais. O vínculo de trabalho é muito frágil. Esses professores não possuem garantias de direitos, como estabilidade, diferentemente dos professores efetivos da rede estadual. Outro fator de relevância é que, além da precarização da situação de trabalho estabelecido, esses professores lidam diretamente com uma gestão formada por policiais armados e fardados que não permitem a democracia, uma gestão cujas práticas pedagógicas enaltecem a imposição de normas e negam qualquer reflexão no colégio.

Apenas um docente só possuía graduação. Cinco também eram especialistas e outros seis tinham concluído mestrado ou estavam em fase de conclusão. A maioria desses professores eram graduados e lecionavam Língua Portuguesa ou Matemática no colégio militarizado.

De acordo com as disciplinas que eles ministravam no colégio, podemos descobrir que alguns davam mais de uma disciplina, como nos casos dos que eram formados em Letras com habilitação em Português e Inglês; ou ainda aqueles que tinham duas graduações distintas. Assim, dos investigados, observou-se três que ministravam Matemática e três que ministravam Língua Portuguesa. Dois que ministravam Inglês e dois em História. Para as disciplinas Ciências, Geografia, Biologia, Espanhol, Sociologia e Química, havia apenas um docente. Os investigados trabalhavam no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Em relação à graduação dos docentes, quatro tinham formação em Letras, dois em Ciências Sociais e dois em Matemática. Os demais docentes apresentaram graduação também em História, Pedagogia, Engenharia Mecânica, Economia e Biologia. Alguns professores apresentaram duas graduações.

Por fim, fizemos um levantamento acerca do tempo de educação e o tempo de atuação no colégio militarizado. Dos docentes, três tem exatamente três anos de magistério. Os demais investigados possuem mais do que esse período em sala de aula - um com cinco anos, outro com seis anos, outro com 10 anos, 12 anos, nove anos, quatro anos, 16 anos e um com mais de 22 anos de atuação em sala de aula.

É interessante observar que todos possuem relevante experiência em sala de aula. Quase todos são graduados, especializados ou com mestrado. Desses, apenas 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.

Nas perguntas de 1 a 7, criamos categorias a partir das respostas mais repetidas a partir de palavras como “disciplina”, “organização”, “regras”, por exemplo. Como algumas respostas repetiam as palavras mais de uma vez, buscamos separar os dados baseado nas categorias criadas e não necessariamente pelo número de investigados. Portanto, para facilitar a interpretação dos dados, utilizaremos análise de conteúdo.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise procura conduzir as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Seguiremos com a análise das respostas obtidas dos investigados no questionário. Algumas respostas foram reduzidas, mas tiveram sua essência e teor mantidos nos quadros seguintes. Os questionários estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho, assim como demais documentos.

Quadro 2 - Pergunta 1: Como você percebe 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: Elaborado pelo autor.

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, de cobrar que os alunos os respeitem e de cobrar que as exigências sejam cumpridas, mesmo que por meio da imposição pelo medo.

Quadro 3 - Pergunta 2: Você se sente tolido(a) ou controlado(a) no exercício da docência?

| VOCÊ SE SENTE TOLIDO (A), VIGIADO (A) OU CONTROLADO (A) NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA? | |
|---|---|
| Categorias | Verbalizações |
| Cobrança 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. “Nao, mas a presença de pessoas armadas na escola me causa surpresa. Postura sisuda me gera desconforto”. 3. “Não. Tenho liberdade no conteúdo”. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas aqui são realmente reveladoras. Mesmo aos docentes que responderam positivamente em relação a postura da gestão quanto às aulas lecionadas, palavras como *supervisionados*, *controlados* e *cobrados* surgiram para exemplificar que são sim submetidos a apreciação militarizada durante todo o tempo. Uma das respostas demonstrou que o investigado apenas aceitou porque se adaptou as 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 nele enquanto professor um desconforto. Ele lembrou ainda a 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 4 - Pergunta 3: Como você avalia a disciplina de base militar 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 Turma na limpeza e organização". 2. "Importante para disciplina e ordem". |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Novamente, a maioria dos docentes revelam a importância da disciplina para manutenção de boas aulas. Foram as categorias mais repetidas, seguidas também de *organização e ordem*. *Disciplina* foi lembrado por boa parte dos respondentes. A grande maioria defende o regime militar implementado pela gestão aos estudantes, por conseguir atingir alunos quietos, que atendam um ensino por rotina e desempenhando papel de vigilância e controle entre eles mesmos, como no caso dos chefes de turmas.

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 se utilizando da base militar deveria ser mais humanizada. Ainda de acordo com o docente, poderíamos refletir sobre os fins e os objetivos almejados pelos militares alcançados, mas, quais meios foram utilizados? Esses métodos condizem com uma educação autônoma e crítica? É claro, pela análise das respostas, que essa disciplina militarizada não coaduna com princípios educacionais que tanto são lembrados e trabalhados nos cursos de formação de professores, amplamente defendido por vários teóricos da educação.

Quadro 5 - Pergunta 4: Que valores você destaca no âmbito da educação dos estudantes?

| QUE VALORES VOCE DESTACA NO AMBITO DA EDUCACAO 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: Elaborado pelo autor.

Os docentes destacaram valores normatizados e sucessivamente lembrados e trabalhados em todo ambiente do colégio militarizado, seja nas explanações, nas reuniões ou nos regimentos, como disciplina, responsabilidade e compromisso - sendo os mais lembrados nas respostas.

Organização e cidadania também foram bem citados, ainda que um dos questionários tenha mostrado que essa organização e disciplina somente se efetivem mediante a presença de militares, todos defenderam esses valores.

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 6 - Pergunta 5: Como você percebe o conteúdo das disciplinas e o seu desenvolvimento? Como você vê o currículo?

| COMO VOCE PERCEBE O CONTEUDO DAS DISCIPLINAS E O SEU DESENVOLVIMENTO? COMO VOCE 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 mudado". 9. "Currículo seguido e cumprido, sendo acompanhado pelos coordenadores". 10. "Currículo igual aos demais com o acréscimo de Noções de Cidadania. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores fizeram questão de afirmar que o currículo das disciplinas segue o mesmo em todas as escolas da rede estadual. Que o mesmo é o oficial da SEDUCE. Todavia, um docente registrou que além das disciplinas previstas pela SEDUCE, também é trabalhado Noções de Cidadania, matéria essa que é lecionada por militar.

Os professores participantes não entraram em nenhuma avaliação mais aprofundada sobre uma disciplina sendo lecionada por um militar, com orientações gerais que amparam um regime militar 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 mais relevantes, que está defasado e sugeriram que poderiam ser modificados. Não questionaram a função docente nesse regime. Aqui destacamos a categoria esvaziamento pedagógico.

Talvez por não poderem, tendo em vista a situação de precarização do trabalho, mas fato é que o engessamento da atuação docente e as limitações impostas pelo regime militarizado não foram pontos lembrados pelos pesquisados. Os docentes não fizeram alusão à sua participação na elaboração do currículo nas discussões, ou à participação de atividades escolares e pedagógicas. Concordaram com a imposição dos conteúdos, com os “aulões” para atingir índices numéricos e a submissão de toda possível ação pedagógica a aprovação dos militares.

Quadro 7 - Pergunta 6: Como você avalia a meritocracia entre os estudantes? Como vê a organização?

| COMO VOCE AVALIA A MERITOCRACIA ENTRE OS 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: Elaborado pelo autor.

A meritocracia sempre foi um assunto polêmico nos debates educacionais. Não foi diferente nas respostas obtidas. Ainda que a grande maioria citou meritocracia e hierarquização entre os estudantes como algo bom, favorável, positivo e necessário, deve-se levar em consideração que docentes, mesmo que, em respostas anteriores, defendam a gestão militarizada, agora se mostram contrários à meritocracia ou defendendo que a consideram normal, exclusivamente por reconhecerem que ali o ambiente não é de escola, e sim um ambiente militar, portanto, é coerente que esses aspectos existam em um ambiente como esse.

Uma das respostas questionou o caráter impositivo de meritocracia e hierarquia. Para esse docente, a educação precisa de debates, e isso favorece ao crescimento e as interações sociais. 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 sanado com o passar do tempo.

Um dos questionários 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 por entendimento da importância de se ajudar mutuamente ou por imposição, especialmente por parte da hierarquização, que ocorre por meio da atuação das figuras do chefe de turma, ou por meio da meritocracia, com a presença do aluno zero um.

Quadro 8 - Pergunta 7: Você conhece a avaliação da comunidade sobre a gestão e o modelo da escola militarizada?

| VOCÊ 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: Elaborado pelo autor.

De acordo com o levantamento das repostas da última pergunta do questionário, segundo a concepção e visão 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 intermediações 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 de que o colégio cheio de militares armados passam para toda a sociedade. Com isso, muitos acreditam que seus filhos estão seguros no espaço educacional e que podem trabalhar tranquilos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos objetivos específicos elencados na pesquisa, todos as etapas e os instrumentos metodológicos utilizados possibilitaram a tentativa de compreender como é a gestão militarizada nos colégios goianos, que diferenças podemos perceber em relação a colégios não militarizados e sua relação com a comunidade. Assim sendo, foi possível chegar a partir de todas análises até agora feitas é que a resposta para tudo se dá no modelo gestional que o governo goiano escolheu adotar nas escolas goianas. Um modelo que nega contradições e reflexões, modelo que aponta para práticas positivistas e tecnicistas tradicionais. Modelo de gestão que recusa participação coletiva e autonomia.

O que causa mais estranhamento é a contradição apresentada pelo governo na implantação do modelo de gestão militarizada, grosso modo, o trabalho com a noção de cidadania. Cidadania essa que foi motivo de luta de muitos educadores no final dos anos de 1970 contra uma ditadura militar no Brasil e a favor de uma redemocratização.

Com essa luta árdua dos educadores da época pós-redemocratização - que estudei exaustivamente ainda na graduação -, ficou evidenciado a partir do texto da Carta Magna que o caminho é pela democracia sempre. Ou seja, pela gestão democrática.

Portanto, é necessário construir a gestão democrática, substituindo a racionalidade instrumental que até hoje impera nas escolas, sobretudo nas militarizadas, por uma racionalidade voltada para emancipação dos seres humanos. E isso implica investir no coletivo da escola, de tal forma que todos os profissionais que nela atua sejam co-responsáveis pela gestão.

É necessário lembrar que, desde a Constituição Federal de 1988, a gestão democrática da educação pública é um princípio constitucional, passando a ser um dever de todos que estão engajados em uma educação de qualidade, na luta pela implementação desse modelo de gestão, diferentemente do que vem sendo apresentado pelos Policiais Militares nos colégios estaduais de Goiás.

Dois princípios são fundamentais para caracterização da gestão democrática, o princípio da autonomia e o princípio da participação da comunidade escolar formam a engrenagem para efetivação de uma gestão que sabe tomar decisões coletivamente a partir da participação de todos. Isso se reflete na elaboração da proposta pedagógica da escola, na constituição dos conselhos escolares e na presença dos grêmios estudantis. Se não houver esses elementos, há o inverso da educação voltada para transformação social. Há uma proposta da chamada cultura do medo, do adestramento, uma cultura do alcance a objetivos

tecnicistas por meio da imposição, pela presença 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 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. Entretanto, 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, é essencial a efetivação que essa figura do diretor seja eleita ou escolhida pela comunidade escolar. Em Goiás, inclusive, existe a previsão da eleição para diretor de escolas, que está sendo suplantada pela indicação unilateral de um militar de reserva para gerenciar um ambiente educacional.

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, pelo emprego e remuneração digna, pelo direito à saúde, educação, trabalho, seguro-desemprego e aposentadoria.

Portanto, buscamos, neste trabalho, desqualificar o processo de militarização como concepção de gestão educacional do governo goiano, a partir da análise dos documentos disponibilizados, da observação no *locus* e com interpretação dos questionários, fica impossível uma defesa que não seja pela autonomia e pela independência da escola pública, mesmo que os dados tenham demonstrado que existe sim uma aceitação por parte da comunidade e dos docentes nesse regime excludente. Aceitação a partir da naturalização da justificativa da presença da polícia para combater o medo. Combater o medo pelo medo.

Um local que se apresenta como educativo, que estabelece apenas regras, normas que impõem aspectos como formação da Ordem Unida, premiação de alamares, obrigatoriedade de bater continência e o aceite de todo regulamento mediante processos vexatórios de punições, não pode ser considerado realmente educativo. Aqui, em breve análise, descreveu-se um verdadeiro quartel militar com a ensino de conteúdos da grade curricular da SEDUCE.

A ausência de debates e da importância da interação social no ambiente educacional fere diretamente princípios legais e educacionais. A ausência de um grêmio estudantil e de conselhos independentes e atuantes é a clara demonstração de uma gestão que não está voltada a transformação social e alcance da emancipação humana, mas sim, pela alienação e,

novamente, adestramento sob falácia de combate a criminalidade para manter o controle social.

Mesmo que o PPP da escola cite a presença do grêmio estudantil e uma “gestão democrática” por parte dos militares, a realidade não condiz com a fria letra do documento. A gestão e o regime são militares sim. Não há discussões coletivas e as decisões são tomadas de maneira verticalizada e normatizada para cumprimento de toda comunidade escolar.

O não cumprimento de regras e as transgressões sendo tratados com punições cabíveis de expulsões ferem outras prerrogativas educacionais. 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 imposição sobre os professores de não poderem participar de assembleias ou de greves, e a negação do papel fundamental de questionamento e refutação do docente, por meio da inclusão, em disciplinas importantes como Filosofia e Sociologia, noções de cidadania militarizada com ensinamentos acerca de se bater continência e formação militar, é outro indício apontados por esta pesquisa que demonstra mais um atraso educacional. Diríamos mais do que isso, mais um crime no processo de aprendizagem.

A grande diferença entre a gestão militarizada e a gestão não militarizada está na gestão democrática. É no sentido de desencadear uma luta pela educação escolar pública, obrigatória, gratuita e laica para todos que o desenvolvimento de relações efetivamente democráticas e igualitárias na escola, através do exercício de uma cultura de participação de todos os segmentos que a compõem, significa um importante passo na construção da educação democrática no País.

Não podemos coadunar com a proposta goiana de militarizar escolas públicas por todos os motivos apresentados e analisados durante todas as fases apresentadas nesta pesquisa. A própria PM reconhece que sua formação é para guerra 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. Noticiários de jornais cariocas apontam pesquisas da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que mostram que a desmilitarização encontra espaço dentro das corporações.

Com o arcabouço teórico dialético como método de compreensão e transformação do real ainda muito presente na realidade contemporânea, elucidamos sob a perspectiva científica

como ocorre esse processo degradante da militarização dentro do espaço que deveria ser de debate e de construção de verdade capitalista para realização de transformações no objetivo de se alcançar a emancipação.

No capítulo 1, realizamos uma abordagem histórica do processo de militarização no Brasil. Entendemos que o processo nasceu junto com o início do positivismo no Brasil desde a República – ainda na criação da bandeira e do *slogan* “Ordem e Progresso”, tudo submete a sociedade ao valores militarizados. Percebemos que o objetivo dos colégios militarizados é a manutenção do controle social por parte do governo. O Panóptico de Bethan é explicitado nas ações governamentais de Goiás para controle social.

Vimos que a militarização está intimamente ligada às propostas neoliberais e de repressão do governo goiano. A origem da educação no taylorismo e as respostas necessárias a gestão capitalista nas escolas públicas é uma ação direcionada do governo de Goiás, utilizando-se da PM para colocar em prática o processo de se militarizar escolas, com a alegação fantasiosa de melhorias nos índices do IDEB e redução à criminalidade. A realidade agora é outra, encontramos a PM, passando a ser responsável por gerenciar adolescentes em escolas públicas, a mesma PM que outrora reprimia com violência jovens manifestantes que lutavam por educação de qualidade. Aliás, ainda reprime e mata todos os dias nas periferias do estado.

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 ir à guerra. Vivem o conflito entre a caserna e a rua. Não possuem liberdade de expressão, de opinião e de lutarem pelos próprios direitos via associações e sindicatos. Sofrem com discriminação racial, homofobia e racismo no interior dos quartéis. Portanto, não possuem condições necessárias para trabalharem em escolas lidando diretamente com crianças e jovens.

No capítulo 2, apresenta-se a metodologia da pesquisa, sendo a análise de conteúdo a abordagem metodológica utilizada, a partir da observação feita em um colégio militarizado em Valparaíso de Goiás-GO, na região da Área Metropolitana de Brasília. Foram analisados os documentos oriundos da lei de criação do colégio militarizado citado, o PPP da escola, o Regimento Interno, o IDEB, jornais e periódicos da época e da grade curricular da parceria SEDUCE e do Comando de Ensino da Polícia Militar de Goiás. Ainda realizamos questionários de perguntas abertas, respondidos por 12 docentes que trabalham junto a

Unidade de Ensino. A partir de suas repostas, foram criadas categorias para melhor compreensão na interpretação dos dados.

O capítulo 3 apresenta os resultados da pesquisa. Como a análise dos documentos, da observação em *lócus* e dos questionários nos levou à interpretação das informações acerca dos objetivos reais do processo de militarização de escolas goianas. Mesmo em relação aos aspectos quantitativos, percebe-se como a PM atinge suas metas de disciplina e ordem por meio de medidas impositivas do medo e da subordinação. A presença de policiais armados enrijece no interior das dependências do colégio, a doutrinação da égide militar de manutenção do *status quo* e a aniquilação do pensamento contrário e dos questionamentos. Aqui, nega-se a criticidade e enaltece-se a meritocracia e a hierarquia no processo ensino-aprendizagem.

Ainda no capítulo 3, os docentes, ainda que compreendam de maneira satisfatória a proposta militarizada da gestão, apresentam nuances de desconforto e constrangimento em momentos apontados nos questionários. Causa surpresa a presença de pessoas armadas no interior da escola, assim como fica evidente a não participação dos professores nas tomadas de decisões, o que não condiz com a formação acadêmica de todos num processo de educação para transformação social. Ficou evidenciado que está clara a diferenciação do colégio militarizado de um não militarizado. Em tese, essa diferença recai sobre a ausência de democracia.

De maneira geral, esta pesquisa não possui a pretensão de contemplar todos os pontos e responder todas as perguntas referentes ao processo de militarização dos colégios de Goiás enquanto proposta de gestão apresentada pelo governo, mas se coloca contrário à presença de policiais militares no interior das escolas. O papel de separar civis e militares, por meio do medo, como solução para o medo da criminalidade, e não se precise mais da polícia, não cabe à escola pública.

Não é papel da Polícia Militar dirigir escola pública. A amostra da pesquisa confirma a construção do senso comum de que os professores não conseguem gerir as escolas e essa obrigação é repassada aos militares. Professores apoiando a militarização são favoráveis à disciplina militarizada e meritocracia. Favoráveis à disciplina, não a gramsciana mas a do “sim senhor” e “não” senhor”. Disciplina que valoriza decorar conteúdos e cumprir regras. Esses professores estão em condições de precarização do trabalho, sem garantias estatutárias e trabalhistas, aderindo ao regime sob ameaça do medo e busca pelo medo imposto por militares a resolução dos problemas.

Pensando no policial 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. Autonomia que não existe no regime militarizado de uma polícia que mata e executa todos os dias. 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 que cerca a escola. Não podemos criar um ambiente excludente e competitivo onde só os “melhores” podem participar. Um ambiente que renegue o caráter de conflitos sociais, nos quais estão inseridos os atores das escolas públicas.

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 por meio do medo e da imposição de uma farda e uma arma. A escola não precisa de armas, precisa de mais livros.

Nesta pesquisa, abrimos oportunidades para que outros possam se aprofundar no elementos apontados. Esperamos que esta investigação possa servir de instrumento científico para aplicação de uma educação pública de qualidade, laica, universal e para todos, materializando essas ideias a partir da criação de sua proposta pedagógica, elaborada por todos e dos Conselhos Escolares, a verdadeira e tão sonhada gestão democrática do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

ARAUJO, A. C. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. Ed. Persona. São Paulo, 1977.

BAUER, M. W.; GASKEL, G. Towards a Paradigm for Research on Social Representations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 29, n. 2, p. 163-186, 1990.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som – Um manual prático. Editora Vozes. 7ª edição. Rio de Janeiro, 2002.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BOSCHETTI, I. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais**. Brasília: SER-UNB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **B823 Gestão da educação escolar**. Brasília : Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. (Curso técnico de formação para os funcionários da educação).

CASTRO, C. **O espírito militar**: um antropólogo na caserna. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CERQUEIRA, D. *et al.* **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança, 2018.

COIMBRA, R. O. **A Bandeira do Brasil**: raízes históricos-culturais. Rio de Janeiro: Editora IBGE, 1979.

DE ARAÚJO, M. **Mobilidade Social, Multiculturalismo ou Discriminação na Polícia Militar**. Brasília: Fortium, 2008.

DM. Goiás faz feio nos índices de violência. **DM**, 5 jun. 2018. Disponível em: <http://www.dm.com.br/cotidiano/2018/06/goias-faz-feio-nos-indices-de-violencia.html>. Acesso em: 10 dez. 2018.

ÉPOCA. Número de escolas públicas militarizadas no país cresce sob pretexto de enquadrar alunos. **Época**. Goiânia, 23 set. 2018. Disponível em: <https://epoca.globo.com/numero-de-escolas-publicas-militarizadas-no-pais-cresce-sob-pretexto-de-enquadrar-os-alunos-22904768>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 93-110.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua portuguesa. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIGOTTO, G; GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: IPF/Cortez, 1997.

G1. PMs do Rio apoiam desmilitarização da polícia em pesquisa da FGV. **G1**. Rio de Janeiro, 30 set. 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/07/pms-do-rio-apoiam-desmilitarizacao-da-policia-em-pesquisa-da-fgv.html>. Acesso em: 14 jul. 2016.

G1. Assembleia aprova criação de colégios militares em dez cidades de Goiás. **G1**. Goiânia, 8 out. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/assembleia-aprova-criacao-de-colegios-militares-em-dez-cidades-de-goias.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 8.033, de 2 de dezembro de 1975**. Dispõe sobre o Estatuto dos Policiais-Militares do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: 2 dez. 1975. Disponível em: www.Gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1975/lei_8033.htm. Acesso em: 14 jul. 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

IASI, M. Karl Marx, o método materialista histórico, as lutas de classes e a emancipação humana. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO – EBEM. 8, Cascavel, 2018. **Anais** [...] Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2010**. IBGE, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 set. 2017.

JAPPE, A. *Violência, mas para quê?* Tradução de Robson J.F de Oliveira. São Paulo, SP: Hedra, 2013.

LINS, I. M. de B. **Positivismo no Brasil**. Rio de Janeiro. Editora Brasiliense, 1964.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANNHEIM, K. **Sociologia Sistemática: uma introdução ao estudo da sociologia**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARX, K. “Legislação fabril. Cláusulas sanitárias e educacionais e sua generalização na Inglaterra”, in *O capital*. Vol I, tomo II, São Paulo: Cultura, 1984.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MASCARENHAS, A. C. B. A contribuição do Materialismo Histórico-Dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

MENDONÇA, R. Goiás aposta em 'militarização' de escolas para vencer violência. **Bbc News – Brasil**, 26 ago. 2014. Disponível em:

https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140819_salasocial_eleicoes_educacao_escola_militarizada_rm. Acesso em: 10 dez. 2017.

NOVA LIBERDADE. COM. Colégios militares se multiplicam em Goiás. **Nova Liberdade.com**, 13 nov. 2017. Disponível em: <http://novaliberdade.com.br/colegios-militares-se-multiplicam-em-goias,NTV,NDIz.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

OLIVEIRA, D.. 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.

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.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Prefácio. *In:* SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001. p. 7-9.

PAULO, T. Colégios militares em Goiás não podem cobrar taxa, diz MP. **Dia Online**, 19 dez. 2018. Disponível em: https://diaonline.r7.com/2018/12/19/colegios-militares-em-goias-nao-podem-cobrar-taxas-diz-mp/?utm_source=Ton+Paulo&utm_campaign=diaonline-author. Acesso em: 10 jan 2019.

RAJCHMAN, J. **Foucault: a liberdade da filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

RÊSES, E. da S. A. Construção do Método no Materialismo Histórico-Dialético e a Atualidade do Pensamento Marxista no Contexto da Crise Econômico-Financeira. *In:* CUNHA, C. Da; SOUZA, J. V. De; SILVA, M. A. (orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2014. p. 153-174.

RÊSES, E. da S. A.; SILVA, L. A. Da. Universidade de Brasília e Movimentos Sociais na periferia da Metrópole: parceria no Entorno Sul do DF. *In:* RÊSES, E. da S. (org.). **Universidade e Movimentos Sociais**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015. p. 87-115.

RODRIGUEZ, M. V. Contribuições do Método Materialista Histórico-Dialético. *In:* CUNHA, C da; SOUSA, J. V. De; SILVA, M. A. da (org.). **O Método Dialético na Pesquisa**

em Educação. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p.131-152 .

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisas nas relações sociais.** São Paulo: Herder, 1967.

SILVA, J. J. D. G. da. Militarização de escolas públicas: avanços ou retrocessos? *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. 87-96.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, jul/dez 2006.

VALPARAÍSO DE GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Fernando Pessoa.** 2018.

VEIGA, Z. de P. A. As instâncias colegiadas da escola. *In:* VEIGA, I. P. A. *et al.* **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 113-126.

VELOSO, E. R.; OLIVEIRA, N. P. de. Nós perdemos a consciência?: apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. *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. 71-84.

VICENTINI, C. **Corpo fardado:** adoecimento mental e psíquico na Polícia Militar goiana. Goiânia: Editora UFG, 2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Solicitação de legislação de criação dos colégios militarizados

| | | |
|--|--|--|
| | Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica | |
|--|--|--|

SOLICITAÇÃO

Venho por meio deste solicitar junto ao CEPMG _____, cópias da lei que criou os colégios militares em Goiás e os regimentos que institucionalizam seu funcionamento, bem como o Projeto Político Pedagógico. Tais documentos servirão de suporte para Análise documental para pesquisa de Mestrado do estudante Weslei Garcia de Paulo, a fim de coletar dados para o desenvolvimento de sua pesquisa acerca da militarização de escolas públicas no Estado de Goiás.

Apresentamos nossos cumprimentos e cordial respeito.

Atenciosamente,

WESLEI GARCIA DE PAULO

Estudante de Mestrado da Universidade de Brasília (UnB)

Anexo 2 – Solicitação de visitas para observação no colégio militarizado



SOLICITAÇÃO

Venho por meio deste solicitar junto ao Colégio Estadual _____, a possibilidade de visitas para observações dirigidas e entrevistas focais com professores da instituição por parte do estudante de Mestrado pela Universidade de Brasília, Wesley Garcia de Paulo, sob minha orientação, afim de coletar dados para o desenvolvimento de sua pesquisa acerca da militarização de escolas públicas no Estado de Goiás.

Apresentamos nossos cumprimentos e cordial respeito.

Atenciosamente



ERLANDO DA SILVA RESES

Professor Doutor da Universidade de Brasília

Anexo 3 – Grade curricular do Ensino Médio

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE GOIÁS
ENSINO MÉDIO 2018 - MATUTINO/VESPERTINO



SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO



| ÁREA DO CONHECIMENTO | CÓD. DISC. | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | | | | | | TOTAL | | |
|---|---|--|------------------------------|------------------------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|------------|------------|
| | | | 1ª SÉRIE | | 2ª SÉRIE | | 3ª SÉRIE | | | | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | | | |
| BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA | I - Línguas, Códigos e suas Tecnologias | 241 LÍNGUA PORTUGUESA | 4 | 160 | 4 | 160 | 5 | 200 | 520 | | |
| | | 121 LÍNGUA ESTR. MOD. - INGLÊS* | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | 363 LÍNGUA ESTR. MOD. - ESPANHOL* | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | 11 ARTE | 1 | 40 | 1 | 40 | - | - | 80 | | |
| | | 55 EDUCAÇÃO FÍSICA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 8 | 320 | 8 | 320 | 8 | 320 | 960 | |
| | II - Ciências da Natureza e suas Tecnologias | 65 FÍSICA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | 176 QUÍMICA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | 15 BIOLOGIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 720 | |
| | III - Ciências da Matemática e suas Tecnologias | 124 MATEMÁTICA | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 | | |
| | | | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | | 103 HISTÓRIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | III - Ciências Humanas e suas Tecnologias | 88 GEOGRAFIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 | | |
| | | 87 FILOSOFIA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| 183 SOCIOLOGIA | | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | | |
| | | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 720 | |
| | | SUB TOTAL | 24 | 960 | 24 | 960 | 24 | 960 | 2880 | | |
| DISCIPLINAS ELETIVAS | IV - Disciplinas Eletivas | 560 TÓPICOS DE BIOLOGIA AMBIENTAL | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | 287 TÓPICOS DE FÍSICA MODERNA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | 465 TÓPICOS QUÍMICA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | 209 TÓPICOS DE REDAÇÃO | 1 | 40 | 1 | 40 | - | - | 80 | | |
| | | 233 TÓPICOS MATEMÁTICA APLICADA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | 276 TÓPICOS DE ENSINO RELIGIOSO | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 | | |
| | | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 5 | 200 | 5 | 200 | 5 | 200 | 600 | |
| V - Núcleo Opcional | 563 NOÇÕES DE CIDADANIA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | | |
| | 008 TEATRO | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | | |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | | |
| | | TOTAL GERAL | 30 | 1.200 | 30 | 1.200 | 30 | 1.200 | 3600 | | |

OBSERVAÇÕES:

- * A Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - é disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.161/05, a Língua Inglesa (ou outra) será incluída como segunda língua dentro das disponibilidades da U.E. (Art.36 - LDBEN 9394/06) e o estudante fará opção por qual língua estrangeira irá cursar. Caso, a Unidade Escolar trabalhe com as duas disciplinas a carga horária deverá ser dividida.
- Os tópicos do núcleo eletivo escolhidos pelo estudante terão a C.H. anual de 200 horas, com 5 (cinco) aulas semanais e o núcleo opcional C.H. anual de 40 hora com 1 (uma) aula semanal.
- As disciplinas do núcleo eletivo e as do núcleo opcional serão desenvolvidas através de Planos de Aulas em seus Projetos Específicos e após a escolha pelo estudante farão parte de sua carga total estabelecida pelo curso, complementando o núcleo comum.
- Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica, é componente curricular, obrigatório da Educação Básica - Lei nº 10.793/03.
- O Ensino Religioso é disciplina de oferta obrigatória pela U.E. e opcional para o estudante, sendo integrante da parte diversificada - Resolução do CEE nº 02/07.
- Serão incluídas Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, conforme a Lei 11.684/2008.
- A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo de Arte (Lei nº 11.769/2008).
- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Línguas, Códigos e suas Tecnologias e Humanas e suas Tecnologias (Lei 11.645/2008).
- Os demais conteúdos transversais ministrados pela U.E. serão integrados às disciplinas da Base Comum.
- A Matriz Curricular contempla os 200 dias letivos com carga horária anual mínima de 1200 horas, com hora-aula de 50 minutos para todas as aulas dos turnos matutinos e vespertinos.

Regina Efigênia dos Santos Silva Rodrigues
Gerente de Ensino Médio
CPF: 715.422.641-20 D.O.J.G.O Nº 22.653
Superintendência de Ensino Médio

Anésio Barbosa da Cruz Junior
Comand. QOPM RG 207672
Comandante de Ensino Policial Militar

Comando de Ensino Policial Militar, em Goiânia - GO, dezembro de 2017.

Anexo 4 – Grade curricular do Ensino Médio

COLEGIOS DA POLICIA MILITAR DE GOIÁS
ENSINO MÉDIO 2016 – MATUTINO/VESPERTINO



DA EDUCAÇÃO



| AREA DO CONHECIMENTO | CÓD. DISC. | COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | | | | | | TOTAL |
|---|------------------------------|--|---------------|------------|--------------|------------|--------------|-------------|------------|
| | | | 1ª SÉRIE | | 2ª SÉRIE | | 3ª SÉRIE | | |
| | | | CHS | CHA | CHS | CHA | CHS | CHA | |
| BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA | 241 | LÍNGUA PORTUGUESA | 4 | 160 | 4 | 160 | 5 | 200 | 520 |
| | 121 | LÍNGUA ESTR. MOD. – INGLÊS* | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 063 | LÍNGUA ESTR. MOD. – ESPANHOL* | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 11 | ARTE | 1 | 40 | 1 | 40 | - | - | 80 |
| | 55 | EDUCAÇÃO FÍSICA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 8 | 320 | 8 | 320 | 8 | 320 | 960 |
| | 85 | FÍSICA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 176 | QUÍMICA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 15 | BIOLOGIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 720 |
| | 124 | MATEMÁTICA | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 4 | 160 | 4 | 160 | 4 | 160 | 480 |
| | 103 | HISTÓRIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 58 | GEOGRAFIA | 2 | 80 | 2 | 80 | 2 | 80 | 240 |
| | 87 | Filosofia | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| 183 | SOCIOLOGIA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 | |
| | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 6 | 240 | 6 | 240 | 6 | 240 | 720 | |
| | SUB TOTAL | 24 | 960 | 24 | 960 | 24 | 960 | 2880 | |
| DISCIPLINAS ELETIVAS | 287 | TÓPICOS DE FÍSICA AMBIENTAL | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | 465 | TÓPICOS DE FÍSICA MODERNA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | 465 | TÓPICOS QUÍMICA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | 209 | TÓPICOS DE REDAÇÃO | 1 | 40 | 1 | 40 | - | - | 80 |
| | 233 | TÓPICOS MATEMÁTICA APLICADA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | 276 | TÓPICOS DE ENSINO RELIGIOSO | - | - | - | - | 1 | 40 | 40 |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 5 | 200 | 5 | 200 | 5 | 200 | 600 |
| | 563 | NOÇÕES DE CIDADANIA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | 008 | TEATRO | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | | TOTAL DE C.H. DA ÁREA | 1 | 40 | 1 | 40 | 1 | 40 | 120 |
| | TOTAL GERAL | 30 | 1.200 | 30 | 1.200 | 30 | 1.200 | 3600 | |

OBSERVAÇÕES:

- * A Língua Estrangeira Moderna - Espanhol - é disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.161/05, a Língua Inglesa (ou outra) será incluída como segunda língua dentro das disponibilidades da U.E. (Art.38 - LDBEN 9394/96) e o estudante fará opção por qual língua estrangeira irá cursar. Caso, a Unidade Escolar trabalhe com as duas disciplinas a carga horária deverá ser dividida.
- Os tópicos do núcleo eletivo escolhidos pelo estudante terão a C.H. anual de 200 horas, com 5 (cinco) aulas semanais e o núcleo opcional C.H. anual de 40 hora com 1 (uma) aula semanal.
- As disciplinas do núcleo eletivo e as do núcleo opcional serão desenvolvidas através de Planos de Aulas em seus Projetos Específicos e após a escolha pelo estudante farão parte de sua carga total estabelecida pelo curso, complementando o núcleo comum.
- Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica, é componente curricular, obrigatório da Educação Básica - Lei nº 10.793/03.
- O Ensino Religioso é disciplina de oferta obrigatória pela U.E. e opcional para o estudante, sendo integrante da parte diversificada - Resolução do CEE nº 02/07.
- Serão incluídas Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, conforme a Lei 11.684/2008.
- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (Lei 11.645/2008).
- Os demais conteúdos transversais ministrados pela U.E. serão integralizados às disciplinas da Base Comum.
- A Matriz Curricular contempla os 200 dias letivos com carga horária anual mínima de 1200 horas, com hora-aula de 50 minutos para todas as aulas dos turnos matutinos e vespertinos.

Regina Elgênia de Jesus Silva Rodrigues
Gerente de Ensino Médio
CPF: 715.422.641-20 D.O.J.G.O nº 22.653
Superintendência de Ensino Médio

Anésio Barbosa da Cruz Junior
Coronel QOPM RG 20.672
Comandante de Ensino Policial Militar

Comando de Ensino Policial Militar, em Goiânia – GO, dezembro de 2017.

Anexo 5 – Resultados do IDEB do Ensino Fundamental II

IDEB - Resultados e Metas

| | | | |
|------------------------|---------------------|-----------------|----------------------------------|
| Parâmetros da Pesquisa | | | |
| Resultado: | Escola | UF: | GO |
| Município: | VALPARAÍSO DE GOIÁS | Nome da Escola: | COLEGIO DA POLICIA MILITAR IA |
| Rede de ensino: | Estadual | Série / Ano: | 8ª série / 9º ano |

8ª série / 9º ano

| Escola | IDEB Observado | | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| COLEGIO DA POLICIA | | 2.9 | 2.9 | 3.6 | 4.2 | 5.2 | 5.9 | | 3.0 | 3.2 | 3.5 | 3.9 | 4.1 | 4.4 | 4.7 |

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 30/08/2018

Anexo 6 – Resultados do IDEB do Ensino Médio

IDEB - Resultados e Metas

| Parâmetros da Pesquisa | | | |
|------------------------|---------------------|-----------------|----------------------------|
| Resultado: | Escola | UF: | GO |
| Município: | VALPARAÍSO DE GOIÁS | Nome da Escola: | COLEGIO DA POLICIA MILITAR |
| Rede de ensino: | Estadual | Série / Ano: | 3ª série EM |

3ª série EM

| Escola | Ideb Observado | | | | | | Metas Projetadas | | | | | | | |
|--------------------|----------------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
| COLEGIO DA POLICIA | | | | | | 4.7 | | | | | | | 5.0 | 5.2 |

Obs:

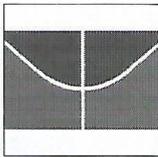
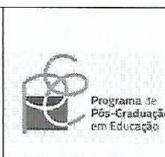
* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Pesquisar Novamente

Atualizado em 30/08/2018

Anexo 7 – Questionário aos docentes

| | | |
|---|---|---|
|  | <p>Universidade de Brasília – UnB Faculdade de Educação – FE Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação</p> |  |
|---|---|---|

Professor Doutor Erlando da Silva Rêses

Perfil Sociodemográfico

Ver dados essenciais para a pesquisa

Nome completo (opcional): _____

Idade: _____

Local de moradia: _____

Docente efetivo () Docente temporário

Qual seu curso formação?

Graduação: _____

Especialização: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Que componente curricular você ministra aulas na Colégio

Militarizado? _____

Ano de ingresso na Educação: _____

Ano de ingresso na Escola Militarizada: _____

1) Como você percebe a gestão da escola?

2) Você se sente tolido (a), vigiado (a) ou controlado (a) no exercício da docência?

3) Como você avalia a disciplina de base militar com os/as estudantes?

4) Que valores você destaca no âmbito da educação do estudante?

5) Como você percebe o conteúdo das disciplinas e o seu desenvolvimento? Como você vê o currículo?

6) Como você avalia a meritocracia entre estudantes? Como vê a hierarquização?

7) Você conhece a avaliação da comunidade sobre a gestão e o modelo da escola militarizada?
