



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS ARAÚJO BARRETO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA
PÚBLICA EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
ESCUTA DE ESTUDANTES**

Brasília, DF

2023

MARCOS ARAÚJO BARRETO

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MILITARIZAÇÃO DE ESCOLA
PÚBLICA EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA
ESCUITA DE ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília (UnB), como requisito final para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientação: Dr. Erlando da Silva Rêses
Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE)

Brasília, DF

2023

BARRETO, Marcos Araújo. **Educação em Direitos Humanos e militarização da escola pública em Águas Lindas de Goiás**: uma análise a partir da escuta de estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Orientador
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)

Prof^a. Dr^a. Sinara Pollom Zardo
Faculdade de Educação/Universidade de Brasília (FE/UnB)

Prof. Dr. Caiuá Cardoso Al-Alam
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)

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

Brasília, DF

2023

PRA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES

Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte
E acreditam nas flores vencendo o canhão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não

Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição

Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar a percepção de estudantes de uma escola pública incluída no Projeto Escola Cívico-Militar, localizada no município de Águas Lindas de Goiás e sua possível contraposição à Educação em Direitos Humanos. Analisa-se se a política de militarização de escolas, por meio do Projeto Escola Cívico-Militar, afasta os segmentos escolares de discentes do direito à educação, bem como das relações interculturais e sociais. Para que a investigação não se distancie da proposta, foram traçados os seguintes objetivos específicos: A) conhecer o contexto socioeconômico de Águas Lindas de Goiás e a escola militarizada do município; B) conhecer a avaliação de estudantes da Educação Básica sobre a escola pública militarizada; C) discutir sobre o direito à educação e a relação dele com a Educação em Direitos Humanos. O intuito é lançar luz às possíveis violências presentes no processo de militarização das escolas e o retrocesso do pensamento da educação pública. A pesquisa, pautada no olhar progressista, laico e plural, foi realizada com aproximação ao método do Materialismo Histórico-Dialético e com uso de instrumento de pesquisa a partir do qual foi possível considerar a fala de sujeitos que dificilmente são ouvidos e vistos – neste caso, os estudantes de uma escola pública que aderiu ao projeto cívico-militar. Escutar os estudantes da escola de Águas Lindas não foi uma tarefa fácil, primeiro pelas questões sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19, segundo pela pouca colaboração da equipe gestora da escola. A pouca empatia demonstrada com a pesquisa, bem como a não facilitação de acesso à escola e aos documentos que normatizam o projeto cívico-militar na unidade escolar em estudo, materializa a violação aos direitos básicos e à informação e o desinteresse pela ciência e pela formação crítica.

Palavras-chave: Militarização de escolas públicas. Projeto Escola Cívico-Militar. Educação básica. Educação em Direitos Humanos. Direitos humanos.

ABSTRACT

This Dissertation aims to analyze the perception of students from militarized public schools in the municipality of Águas Lindas de Goiás and the possible opposition to Education in Human Rights. We analyzed whether the policy of militarization of schools, through the Project Escola Cívico-Militar (Civic=Military School Project), succumbs to the school segments of students the right to education, as well as intercultural and social relations. So that the investigation does not distance itself from the proposal, we set out the following specific objectives: A) To know the socioeconomic context of Águas Lindas de Goiás and the militarized school in the municipality; B) To get to know the evaluation of Basic Education students about the militarized public school; C) To discuss the Right to Education and the relationship with Education in Human Rights. The goal is to shed light on the possible violence present in the process of militarization of schools as well as the regression of public education thinking. The research, based on a progressive, secular, and plural perspective, was carried out with an approach to the Historical-Dialectic Materialism method and with the use of a research instrument, in which it was possible for subjects, who are rarely heard and seen, to speak. In this case, students of a public school that adhered to the civic-military project. Listening to the students of the Águas Lindas de Goiás Civil-Military School was not an easy task, firstly due to the health issues imposed by the COVID-19 pandemic, secondly due to the lack of collaboration from the school's management team. The little empathy shown with our research, the non-facilitation of access to the school and to the documents that regulate the civic-military project in the school unit under study, materializes the violation of basic rights, information, and lack of interest in science and critical education.

Keywords: Militarization of Public Schools. Civic-Military School Project. Basic Education. Human Rights Education. Human Rights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização das escolas cívico-militares por Unidade da Federação	58
Figura 2 – Termo de consentimento.....	62
Figura 3 – Formação acadêmica.....	63
Figura 4 – Faixa etária	64
Figura 5 – Raça.....	64
Figura 6 – Gênero	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa.....	22
Quadro 2 – Como deveria ser a escola?	67
Quadro 3 – Como era a escola antes e depois da presença dos militares?	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de Colégios Estaduais da Polícia Militar por município do Estado de Goiás, em 2020.....	36
Tabela 2 – Quantidade de Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás por município da Região Metropolitana de Goiânia, em 2020.....	37

LISTA DE SIGLAS

BIMTz	Batalhão de Infantaria Motorizada
CEALE	Círculo de Estudos de Artes, Linguagem e Educação
CEMAB	Centro de Ensino Médio Ave Branca
CEMAT	Centrais Elétricas Matogrossenses
CPMG	Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FE-UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FPDEJA/MT	Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organizações sociais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PMGO	Polícia Militar do Estado de Goiás
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RIDE/DF	Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno
SINTEP/MT	Sindicato dos Professores do Estado de Mato Grosso
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Unemat	Universidade Estadual do Mato Grosso

Unic Universidade de Cuiabá
UniProjeção Centro Universitário Projeção

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
2 DIREITO À EDUCAÇÃO E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	24
3 PROJETO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR, BASE NORMATIVA E INCONGRUÊNCIAS	34
4 A REALIDADE SOCIAL CONCRETA DA PESQUISA E A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS	48
5 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUESTIONÁRIO	59
5.1 PERFIL SOCIOBIOGRÁFICO DOS(AS) ESTUDANTES.....	61
5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	65
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
ANEXO A – ANÁLISE DO CENÁRIO NACIONAL DE MILITARIZAÇÃO (SANTOS; ALVES, 2022, P. 12-13).....	80
ANEXO B – AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 5225009-16.2022.8.21.7000/RS	83
ANEXO C – DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019	88

MEMORIAL

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.
Paulo Freire

Começo a redigir meu memorial com um agradecimento: agradeço à vida e a todos, todos e todas que contribuíram para minha existência.

Meu nome é Marcos Araújo Barreto, e sou o filho mais velho do casal Vera Lúcia Cunha Barreto e Lourival Araújo Barreto. Tenho dois irmãos e uma irmã: Claudio Araújo Barreto (biomédico e farmacêutico), Lourival Araújo Barreto Filho (administrador de empresas) e Claudia Cunha Barreto (bióloga e advogada). Minha família é originária do estado da Bahia; nasci na cidade de Irecê, como filho e neto de professoras e de agricultores: minha mãe é professora, e meu pai, agricultor, assim como meus avós paternos, Francisco e Edelvita, e como meus, José Barreto (Vô Zeca) e Janoca Barreto (Vó Noca). Fui criado em um misto de vida urbana e rural, uma vez que, durante a semana, ficava na cidade e, nos fins de semana, férias e feriados, passava na roça, ajudando na plantação e na lida com os animais. Como a maioria das pessoas que tiveram o privilégio de nascer na década de 1970, tive uma infância feliz e livre.

Com a notícia da construção da nova capital federal, parte da família tomou a decisão de trabalhar nas obras da construção de Brasília. Começou então um movimento migratório na família, com a vinda de meu tio Ramires, irmão mais velho da minha mãe, primeiro da família a migrar, e que posteriormente convidou outros familiares para trabalhar em Brasília, ficando a família dividida entre o sertão e o cerrado.

Minha avó materna resistia em sair de sua terra natal e convenceu meus pais a permanecerem com ela. Dona Noca, como era conhecida no povoado do Canoão, onde morava, era professora e abriu em sua própria casa uma turma de alfabetização de adultos que, por imposição das autoridades, teve de se vincular ao programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (BRASIL, 1967b)¹.

¹ O Mobral foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Vinculado ao Ministério da Educação, tinha por objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964 (BRASIL, 1967b).

Naquela época, tive os primeiros contatos com alguns dos teóricos da Educação que, mais tarde, fariam parte da minha vida profissional, em especial Paulo Freire. Como é sabido, o Mobral foi um programa criado para se opor ao método Paulo Freire; entretanto, minha avó, uma mulher à frente do seu tempo, embora oficialmente trabalhando com o programa, continuava a aplicar o método freiriano. Com ela, aprendi que ensinar a ler e a escrever é muito mais que uma tarefa formal do educador: é um ato político, emancipador e de resistência.

Estudei da primeira série (Primário) até a oitava série (Ginásio) na escola Fundação Bradesco, na cidade de Irecê (BA). No ano de 1984, meus pais, influenciados por um programa do Governo Federal que financiava terras no estado do Pará, decidiram se transferir para a cidade de Tucuruí (PA). Dessa forma, eu e meus irmãos passamos a viver com minha avó materna, a Vó Noca, que na mesma época rendeu-se aos apelos dos filhos que residiam no Distrito Federal e foi morar em Taguatinga, região da capital federal.

Com a mudança para o Distrito Federal, fui matriculado no Centro de Ensino Médio Ave Branca, hoje conhecido como CEMAB. Nessa instituição, cursei parte do segundo grau; em seguida, fui morar com meus pais no Pará e fiquei um período fora da escola devido a dificuldades de acesso e adaptação. Em 1987, meus pais decidiram novamente se mudar para Goiás, devido a problemas de saúde do meu pai, e instalaram-se no Parque da Barragem, que mais tarde passou a ser a sede do município de Águas Lindas de Goiás, onde residimos até o momento de escrita deste texto.

Ao completar 18 anos, alistei-me no Exército Brasileiro; como eternizou Raul Seixas na letra de sua música “Cowboy fora-da-lei”: “Papai, não quero provar nada, eu já servi à pátria amada, e todo mundo cobra a minha luz”... Cumpri meu tempo de serviço militar obrigatório no 42º Batalhão de Infantaria Motorizada (BIMTz), em Goiânia, também em Goiás, e consegui terminar o segundo grau (hoje rebatizado como Ensino Médio) na Escola Estadual Bandeirante, na mesma cidade.

Ao término do serviço militar obrigatório, prestei vestibular para o curso de Letras da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *campus* Pontal do Araguaia. Na graduação em Letras, conheci o professor Hidelberto (Beto), que foi meu professor de Sociologia da Educação. Por intermédio de suas inesquecíveis aulas, conheci

textos e pensamentos marxistas, os quais me auxiliaram a compreender alguns fundamentos do socialismo.

Ao concluir o curso de graduação, prestei concurso para as Centrais Elétricas Matogrossenses (CEMAT), que, dois anos depois, seriam privatizadas e passariam a ser parte do Grupo Rede CEMAT. Como servidor, fui designado a trabalhar em Canarana (MT), onde tive minha primeira experiência como professor de escola pública, por meio de contrato temporário, na Escola Estadual 31 de Março. O nome da escola não faz alusão ao golpe de 1964, e sim refere-se ao dia em que os primeiros moradores da cidade chegaram ao espaço demarcado para ser a sede do município, sob a liderança do Pastor Luterano Norberto Schantes.

Na Escola 31 de Março, tive a sorte de trabalhar com o professor Nilton Holand, que à época era o diretor: um educador comprometido com os ideais de uma escola formadora de cidadãos no sentido mais amplo da palavra “cidadão”. Com a privatização da CEMAT, decidi prestar um novo concurso, agora na minha área de formação, para professor, no município de Sapezal (MT). Fui aprovado e assumi como docente da rede pública municipal. Foi um período muito rico da minha vida profissional, no qual me aproximei ainda mais das teorias marxistas. Trabalhei nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como servidor público, participei ativamente da construção da identidade da escola pública no âmbito municipal e pude contribuir como:

- mediador da mesa de debates sobre políticas educacionais e o fortalecimento da atividade docente no I Círculo de Estudos de Artes, Linguagem e Educação (CEALE);
- coordenador dos grupos de estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), modalidade EJA, no município de Sapezal (MT);
- coordenador de grupo na elaboração do Plano Municipal de Educação de Sapezal, na modalidade EJA;
- colaborador da organização do V Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em 2004;
- criador e organizador da primeira e da segunda edições do festival de música estudantil da Escola Municipal de Sapezal – Paulo Freire.

Diante dos inúmeros embates travados entre professores, Administração Pública e Secretaria Municipal de Educação em 2000, junto com um grupo de professores da cidade de Sapezal, criei a subsede do Sindicato dos Professores do Estado de Mato Grosso (SINTEP/MT). Ao contrário do que imaginávamos, a criação da subsede do sindicato acirrou ainda mais os embates.

Com o crescimento da cidade, percebemos uma nova necessidade da comunidade: um espaço para acolher crianças em situação de risco ou vulnerabilidade, o que interferiria no andamento das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O prefeito, por força da lei, criou o Conselho Tutelar; entretanto, como prática da Administração Pública Municipal, criava as instituições, mas não provia as condições mínimas necessárias para que os servidores pudessem exercer com dignidade suas funções e obrigações. Os conselheiros recebiam o comunicado de que havia crianças em situação de risco, porém não tinham um espaço para recebê-las: durante o dia, elas ficavam na escola, porém, ao encerrarem suas atividades, não podiam permanecer no local. Diante da situação, em 14 de julho de 2005, criamos a Associação Lar Portal do Futuro para abrigar crianças de 0 a 12 anos.

Em 2002, eu me inscrevi no Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso (FPDEJA/MT), do qual passei a ser membro efetivo e participei ativamente até dezembro de 2005, quando a vida me conduziu a um novo projeto profissional, dessa vez na iniciativa privada. Em janeiro de 2006, fui convidado a coordenar o Programa de Expansão de Interiorização da Universidade de Cuiabá (Unic), que mais tarde se tornaria o Grupo Luni, onde trabalhei até 2011. Como colaborador/coordenador, fiz parte da equipe de implantação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Biologia, inicialmente em Sapezal e, em seguida, em Campo Novo do Parecis e Campos de Júlio, ambos no estado de Mato Grosso. Devido ao aumento da demanda no novo trabalho, pedi exoneração do concurso público e passei a me dedicar exclusivamente à educação privada, período de bastante trabalho, em que adquiri muito conhecimento e reconhecimento. Nessa fase, conheci pessoas que, mais tarde, seriam personagens de grande destaque na implementação e na consolidação das universidades privadas no Brasil, como o professor Altamiro Galindo, proprietário da Unic, e o seu filho, Rodrigo Galindo, que transformaria a Unic/Luni no grupo Kroton.

Em julho de 2011, precisei me afastar das minhas atividades no Programa de Expansão e Interiorização da Unic por questões familiares e retornei a Águas Lindas de Goiás. No final daquele ano, meu pai veio a falecer, e com isso decidi retornar definitivamente. Em janeiro de 2012, retomei um projeto pessoal, adormecido por alguns anos, logo após minha graduação em Letras: ingressei no curso de Direito na Universidade Estadual do Mato Grosso (Unemat). No entanto, por questões de trabalho, tranquei a matrícula e não consegui mais retornar ao curso. Em julho de 2012, ingressei no curso de Direito do Centro Universitário Projeção (UniProjeção), em Taguatinga (DF), para, em agosto de 2018, colar grau, tornando-me Bacharel em Direito. Em outubro de 2018, fui aprovado no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), começando uma nova caminhada profissional: especializei-me em direito tributário e passei a advogar na área.

Em meu retorno à Águas Lindas, fiz prova para professor substituto da Secretaria de Educação do Distrito Federal para a Regional de Taguatinga e voltei às atividades docentes na rede pública. Para minha felicidade, consegui trabalhar no CEMAB, onde fiz parte de minha própria formação como aluno do então segundo grau. O retorno às atividades de professor da escola pública despertou-me o desejo de retornar também à academia, de modo que busquei conhecer o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: conheci o Grupo Pós-Populares e, posteriormente, o Grupo Consciência, de que comecei a participar e que foram fundamentais para meu retorno à vida acadêmica.

Ao conhecer o programa, o desejo de regressar à academia acentuou-se. Agradeço aos amigos que me acolheram fraternalmente no Pós-Populares, em especial ao professor Erlando Rêses, hoje meu orientador. Com a colaboração e os ensinamentos de todos, todos e todas, elaborei meu pré-projeto para o mestrado e fui aprovado no processo seletivo do programa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), no qual ingressei no segundo semestre de 2019.

No primeiro semestre de 2020, o planeta foi surpreendido pela pandemia de COVID-19, uma ameaça invisível, letal e sem antídotos. Diante do desconhecido, medidas de segurança sanitária foram tomadas, e o isolamento e o distanciamento entre as pessoas era recomendado, para diminuir a velocidade de contaminação. As medidas sanitárias sugeriam a suspensão das aulas em todos os estabelecimentos de ensino. Assim, encaramos a paralisação das atividades acadêmicas e a

recomendação para que todos ficassem em casa até que se encontrasse um antídoto ou a cura para o temido vírus.

Os dias ficaram cinzas, sem cor e sem brilho, sem o burburinho das massas nas ruas. Parecia o romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, publicado em 1971 – como os mortos de Antares, os mortos pela COVID-19 também denunciavam o descaso com os seres humanos. A arte imita a vida, ou a vida imita a arte! As mortes pela COVID-19 eram inúmeras todos os dias, centenas e milhares de seres humanos tinham sua existência interrompida precocemente em todo o planeta, e em nosso país a situação era ainda mais grave.

Segundo o pesquisador Pedro Hallal, da Universidade Federal de Pelotas (RS), quatro em cada cinco mortes no Brasil teriam sido evitadas se o país estivesse na média mundial de óbitos. O negacionismo por parte de representantes do Governo Federal, então liderado pelo presidente Jair Bolsonaro, amplificou a tragédia. A demora em adquirir vacinas e a politização das medidas de enfrentamento ao vírus criaram uma espécie de universo paralelo.

As escolas e universidades permaneceram fechadas, como medida para preservar vidas, e as aulas passaram a ser remotas. Com a decisão de realizar as aulas via internet, vimos a materialização do abismo social existente em nosso país; ao contrário do que se imaginava, a internet não é um espaço no qual todos estão inseridos. Houve um esforço mútuo para o reinício das aulas, mesmo que em módulos virtuais.

Tantas transformações e mudanças forçadas proporcionaram o surgimento de dificuldades e obstáculos aos estudantes e professores. Para os que sobreviveram ao vírus e tiveram a oportunidade do recomeço, ficaram sequelas, e as dificuldades não visíveis são as mais difíceis de superar. Como sobrevivente, posso afirmar: não foi fácil, e não é, iniciar uma nova fase. Com muito desejo de restabelecer a rotina e reorganizar a vida social, familiar, acadêmica e financeira, fomos reiniciando... reiniciando...

Hoje, agradeço ao universo pela vida e por permitir que meus caminhos façam intersecção com pessoas que comungam do desejo de uma vivência pautada na busca por justiça e igualdade social, norteadas constantemente pelo conhecimento e pelas experiências de vida. Aos 51 anos, ao refletir sobre minha trajetória, sou grato às mulheres que me educaram não para ser homem, mas sim para ser humano! Sou

grato a todas: Vó Noca, Vó Edelvita (Vó Dida), minha mãe, Vera Lúcia (Lucinha/Dona Vera), minha irmã, Cláudia, minhas tias, minhas primas, minhas professoras e minhas colegas do Pós-Populares, em virtude de eu ser **a convergência de todas essas mulheres.**

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem o objetivo de analisar, sob a ótica dos estudantes da Escola Estadual de Águas Lindas de Goiás, a qual foi escolhida para ser implantado o Projeto Escola cívico-militar, a possível contraposição dela à Educação em Direitos Humanos. Para Saviani (2009) a escola é um aparelho ideológico, como também preconizou Althusser (1980), o que significa que existe um inegável aspecto ideológico dominante que comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Na atual realidade, a consequência é a função precípua da escola de inculcar os princípios, imaginários e valores da ideologia burguesa. Isso é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, na valorização explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, no recalçamento, na sujeição, na desvalorização e no apagamento da ideologia proletária Saviani (1991).

A análise concentrou-se na política de militarização de escolas, procurando averiguar se esta subtrai dos discentes o direito à Educação em Direitos Humanos, bem como se subtrai da instituição a democratização da escola como espaço de aprendizagem e trocas em relações interculturais e sociais. Assim, pretendeu-se analisar a percepção de estudantes de uma escola pública militarizada no município de Águas Lindas de Goiás e sua possível contraposição à Educação em Direitos Humanos, examinando em específico o contexto socioeconômico e educacional da comunidade na qual a escola militarizada foi implementada; as mudanças nos processos pedagógico e comportamental dos estudantes a partir da mudança; o direito à educação e a relação dele com a Educação em Direitos Humanos.

A fim de denunciar as possíveis violências nesse processo de militarização das escolas, bem como o retrocesso do pensamento da educação pública – que têm uma legislação pautada por um compromisso progressista, laico e plural –, empreendemos esta investigação buscando aproximação com conceitos do Materialismo Histórico-Dialético como método, para análise dos depoimentos dos estudantes diretamente afetados pelas perspectivas pedagógicas diametralmente opostas.

Nos últimos anos, vimos os debates acerca da educação pública serem apropriados por grupos ideologicamente autoritários, a exemplo do movimento Escola Sem Partido, que alegava ter o objetivo de criar mecanismos para que as/os docentes “não pudessem doutrinar ideologicamente seus alunos”, ou seja, “transferir” aos

estudantes suas concepções morais e políticas. Em verdade, o movimento foi uma resposta conservadora ao debate de gênero que se iniciava em ambiente escolar, não por força de políticas públicas, mas sim, sobretudo, devido às transformações conquistadas pelos movimentos sociais. Dessa maneira, o movimento Escola Sem Partido objetivava combater a redação do Projeto de Lei nº 7.180 (BRASIL, 2014).

A Escola Sem Partido não vingou, mas desdobrou-se na implementação das escolas cívico-militares, criadas por meio do Decreto n. 10.004 (BRASIL, 2019). Esse tipo *sui generis* de escola passou a ser chamado de Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), segundo a redação do artigo 1º do supracitado decreto.

Tal anomalia apresenta-nos um modelo de gestão fora dos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ou Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), uma vez que a gestão da Educação Básica nas escolas cívico-militares passou a ser de responsabilidade indireta das Secretarias de Educação, visto que, parte da gestão estar sob o controle das Secretarias de Segurança dos Estados e do Distrito Federal.

A radicalidade com que alguns setores da sociedade aceitaram a proposta das escolas cívico-militares, tendo à frente o Governo Federal do período 2018-2022, de caráter autoritário e neofascista, levou docentes e demais cidadãos preocupados com a democracia e com a emancipação dos filhos das classes trabalhadoras – o público por excelência das escolas públicas brasileiras – a assumirem radicalmente as indagações a respeito do tema. Um grande número de professores e professoras passou a ocupar-se de pesquisas sobre o assunto.

Na constituição histórica da sociedade brasileira, a existência dos pressupostos liberais em uma sociedade enraizada nas práticas escravocratas criou um terreno fértil para que escravocratas travestidos de liberais estendessem seus tentáculos sobre as mais diversas atividades estatais, engessando a presença de grupos no domínio de áreas estratégicas para o país, desde o Império até a contemporaneidade. Levando isso em consideração, torna-se relevante considerar também a apatia como característica sociopolítica nacional, o que explica a omissão nas questões educacionais das massas que a compõem.

Para Freire (1987), no Brasil, país conhecido internacionalmente por suas desigualdades extremas, os desafios em prol de igualdade, justiça social e educação libertadora são ancestrais.

A sociedades fechadas se caracterizam pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis. Há uma dicotomia entre o trabalho manual e intelectual (FREIRE, 1987, p. 18).

Ao mesmo tempo, segundo Gomes (2021), é possível constatar que o sistema de militarização de escolas públicas carrega conflitos e contradições que contrariam a necessidade de emancipação cidadã.

Percebe-se que a sociedade carrega traços da cultura militar arraigada no decorrer dos tempos e, com isso, há influência para que seja um ambiente controlador, disciplinar e de condicionamento ao tipo de comportamento ideal, a partir de ideias conservadoras e de subserviência. Esse pensamento ocupa o lugar do estímulo ao senso crítico: criação de pessoas autônomas e desprovidas de preconceitos (GOMES, 2021, p. 32)

Ivan Illich, na obra *Sociedade sem escolas*, buscando estabelecer um diálogo entre a vida cotidiana e a vida escolar, afirma que

[p]obres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão (ILLICH, 1985, p. 17).

Na sociedade burguesa, as reflexões a respeito da educação pública, inclusiva e de qualidade, concebidas a partir de um contexto sociopolítico e cultural que inspira sentimento de mudança social, costumam ser combatidas com retrocessos antagônicos ao modelo educacional que se faz necessário a uma sociedade plural e humanística, desembocando em modelos como o da escola cívico-militar, implementado unicamente em escolas públicas.

Instrução é a escolha de circunstâncias que facilitam a aprendizagem. A atribuição das funções exige uma série de condições que o candidato deve preencher se quiser atingir o posto. A escola fornece instrução, mas não aprendizagem para essas funções. Isto não é nem razoável, nem libertador. Não é razoável porque não vincula as qualidades relevantes ou competências com as funções, mas apenas o processo pelo qual se supõe sejam tais qualidades adquiridas. Não é libertador ou educacional porque a escola reserva a instrução para

aqueles cujos passos na aprendizagem se ajustam a medidas previamente aprovadas de controle social (ILLICH, 1985, p. 26).

Pensando a Educação como *direito social*, podemos intuir que ela consiste em elemento fundamental para a consolidação do Estado Democrático de Direito. Acreditamos que o ensino é um dos principais meios de reparar as desigualdades sociais, produzidas e reproduzidas pela extrema concentração de renda e sustentadas por preconceitos como a discriminação racial, de gênero, de idade e origem. Ao defendermos a igualdade de oportunidades por meio do ensino público, laico e gratuito e de qualidade, defendemos que é obrigação do Estado assegurar as condições necessárias para que todos, todas e todos tenham acesso ao ensino regular e de qualidade, desde a pré-escola até o terceiro grau, precisamente nestas condições: laico, gratuito e de qualidade.

Usamos o “Quadro de coerência da pesquisa” (Quadro 1) para nos orientarmos na elaboração do presente trabalho.

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa

ASSUNTO/TEMA: Militarização escolar e Educação em Direitos Humanos		
TÍTULO: <i>Educação em Direitos Humanos e militarização de escola pública em Águas Lindas de Goiás: uma análise a partir da escuta de estudantes</i>		
QUESTÃO OU PROBLEMA DE PESQUISA: Que percepção têm estudantes da Educação Básica de uma escola pública do município de Águas Lindas de Goiás sobre a escola militarizada?		
OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Analisar a percepção de estudantes da escola pública militarizada no município de Águas Lindas de Goiás e a possível contraposição dela à Educação em Direitos Humanos.	1. Conhecer o contexto socioeconômico de Águas Lindas de Goiás e a escola militarizada do município;	Pesquisa bibliográfica e pesquisa documental
	2. Conhecer a avaliação de estudantes da Educação Básica sobre a escola pública militarizada;	
	3. Discutir sobre o direito à educação e a relação com a Educação em Direitos Humanos.	Análise de documentos e questionário virtual via WhatsApp.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O texto da dissertação está dividido em quatro partes, além destas considerações iniciais, que buscam associar a discussão da Educação em Direitos Humanos com a presença do Projeto Escola Cívico-militar no Brasil e em Águas Lindas de Goiás. No segundo capítulo, desenvolvemos a discussão sobre os

pressupostos da Educação em Direitos Humanos. Logo no terceiro capítulo, apresentamos o Projeto Escola Cívico-Militar, a base normativa e as incongruências. No capítulo quarto, discorremos sobre a realidade social concreta de Águas Lindas de Goiás e a implantação do projeto escola cívico-militar na localidade. No quinto e último capítulo (sem contar as considerações finais), descrevemos a metodologia da pesquisa e expomos a análise dos resultados.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO E PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A educação é uma das necessidades básicas à existência da humanidade, e sabemos que a educação é uma constante na existência dos seres humanos e, como tal, é processual. Na dialética entre Educação em Direitos Humanos e escolas militarizadas, faz-se necessário o diálogo com os estudantes usuários de uma escola pública alcançada pelo projeto de escola cívico-militar, com o fim de abordar a problemática dos direitos humanos e das noções de igualdade e diferença, superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade. Consideramos que esse desafio atravessa, conseqüentemente, as questões relacionadas ao direito à educação e à Educação em Direitos Humanos hoje, assim como suas inter-relações.

A educação como direito universal dos seres humanos passou a ser reconhecida a partir da formação do Estado de Direito, por volta do século XVII, no mundo ocidental. Na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, no artigo 26, está positivado: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”.

De acordo com Norberto Bobbio (2004), o regime democrático, caracterizado pelo governo do povo e alicerçado na formação coletiva das decisões políticas, tem a sua manutenção indissociável da positivação e da efetividade de direitos. Tais direitos devem alcançar todos os seres humanos.

Para Paulo Freire (1987), o ensino para a democracia visa a uma educação transformadora, no sentido de permitir aos indivíduos novas perspectivas de vida social, a qual não seja limitada no sistema de classes.

As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma apetência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação. É o que chamamos educação de massas. (FREIRE, 1979, p. 20).

Faz-se necessário compreender que a educação conduz à dignidade, e esta se reflete em liberdade, tornando-se elementos complementares e essenciais para o

aperfeiçoamento intelectual do cidadão, para o desenvolvimento social e principalmente para a instauração de uma sociedade mais justa.

Pensando a educação como princípio de direito social, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, coloca a educação como o elemento fundamental de uma nação em processo de democratização quando assevera isto:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Consubstanciada na concepção de uma educação democrática, a Carta Cidadã procura garantir investimentos no setor educativo para que a educação alcance melhores resultados quantitativos e qualitativos em todos os aspectos sociais, a fim de favorecer uma escola democrática e de qualidade para toda a população. Com a crescente escalada de vozes contrárias às instituições educacionais, à laicidade e à pluralidade, observamos o surgimento da militarização na educação brasileira.

As escolas e os colégios militares são uma tendência que se apresenta no sistema educacional brasileiro desde o Império. Em 9 de março de 1889, criou-se o Imperial Colégio Militar, por força do Decreto Imperial n. 10.202 (BRASIL, 1889), o qual mais tarde passou a se chamar Colégio Militar do Rio de Janeiro. Corroborando essas informações, De Paulo (2019, p. 20) esclarece:

O processo de militarização não é algo novo no Brasil. Sua sistematizada interferência na educação, igualmente, não é nada novo [*sic*]. 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.

Por essa razão, chamamos a atenção para o papel da educação na sociedade e para a responsabilidade dos educadores no plano ético e político que pode elevar a consciência dos indivíduos a respeito dos antagonismos da militarização de escolas públicas.

Em novembro de 1889, um ano após a claudicante abolição da escravatura, um golpe militar proclamou a República, e as questões educacionais continuaram sendo elitistas, segregadas à classe dominante da época. Ademais, a Constituição ainda era aquela do Império, outorgada por Dom Pedro, porém, alguns anos depois,

foi promulgada a nova Constituição de 1891 (BRASIL, 1891). Cabe destacar que, na história política do Brasil, houve edições de outras constituições, as quais apresentavam uma visão peculiar voltada à educação, de acordo com os interesses das classes dominantes do período em que foram editadas.

Em 1964, o Brasil sofre outro golpe militar, chamado de Ditadura Empresarial-Militar (DITADURA..., 2019). Dessa vez, os militares assumem o poder, fecham o Congresso Nacional, sem pressa de devolvê-lo ao povo, e editam, em 1967, uma Constituição Federal totalmente voltada à filosofia militar (BRASIL, 1967a), sem a participação da sociedade. Nesse sentido, houve uma violação à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) e à evolução das sociedades em busca de uma cultura de paz e bem-estar social, como aponta Ferreira Filho (2010, p. 74).

Costuma-se falar em três grandes gerações de Direitos Humanos. A primeira geração diz respeito à proteção da vida e da liberdade, direitos que caracterizam limites à atuação do Estado frente ao cidadão. É resultado, principalmente, das conquistas da Revolução Francesa. A segunda expressa os direitos de proteção sociais, garantindo aos cidadãos a proteção e assistência do Estado. Foi resultado da luta de classe dos trabalhadores, refletindo as contradições entre o liberalismo e pensamento socialista. A terceira geração define os direitos de fraternidade e solidariedade, quer dizer, destinam-se ao gênero humano e destacam o valor supremo da existência humana. Portanto, transcendem a dimensão da individualidade e evidenciam a necessidade de uma convivência pacífica dos seres humanos na terra.

Diante de questões políticas e exclusão social, a educação foi violada; desse modo, alguns educadores iniciaram um processo de discussão e luta para que a educação fosse universalizada e pudesse atingir todas as classes sociais. Nesse momento de turbulências sociais, surgem os movimentos estudantis, com força e coragem para enfrentar os políticos brasileiros e o regime militar.

Demerval Saviani (1991, p. 101), com seu conceito de Pedagogia Histórico-Crítica, ensina-nos:

Trata-se, no caso que estamos considerando, da concepção e organização do ensino correspondente ao período do regime militar, que vigorou no Brasil entre 1964 e 1984. Enquanto os governos militares procuravam implantar, na década de 1970, a reforma do ensino, os educadores progressistas desenvolviam a crítica a essa mesma reforma, respaldados, de modo geral, nas formulações das teorias crítico-reprodutivistas. Na virada dos anos de 1970 para os

anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas.

Um dos símbolos do desejo de uma educação inovadora e livre, Anísio Teixeira, representa uma gama de intelectuais que, como ele, buscava a implantação de uma educação pública plural e gratuita, em todos os níveis. Segundo Ferreira Filho (2010), devemos ressaltar que a instauração da dialética dos direitos e a configuração da sociedade em Estados democráticos é resultado da difícil caminhada de homens e mulheres no contexto da produção de sua existência. Assim, o tema dos direitos humanos parece estar indissociavelmente ligado às possibilidades históricas de cada situação. Com isso, queremos afirmar a impossibilidade de pensar seres humanos fora do espaço “onde ocorre a produção material, cultural, espiritual, existencial de sua vida” (FERREIRA FILHO, 2010, p. 79).

Em 1982, ao participar de congressos dirigidos à defesa da educação e da redemocratização do Brasil, Florestan Fernandes (1989) assinalava em sua oratória a ideia de que a educação deve ter o caráter transformador, considerando “a relação dinâmica e dialética presente nessas duas perspectivas: educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes”. O sociólogo convida-nos a refletir sobre a necessidade de resistir e lutar pela educação e pela redemocratização, ambas necessárias e dependentes uma da outra. Para ele, a educação de qualidade e universalizada não pode estar separada da democracia e da condução político-administrativa do país.

Com a reabertura política e democrática, houve a edição da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com fundamento no lema da Revolução Francesa: “Liberdade, fraternidade e igualdade”. Em seu artigo 206, a nova Carta aponta os parâmetros para uma educação pública e universal.

Art. 206.

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os educadores à frente na resistência e na luta para a redemocratização do país embasavam-se nos escritos da ideologia alemã, de Marx (2011 p. 53), que nos chama à reflexão sobre a importância da consciência social: “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real”. Nesse sentido, as ideias de materialidade e da consciência que forma o ser contribuíram para a consciência de coletivo e favoreceram no país inteiro o surgimento de grupos de movimentos sociais, principalmente estudantis, a reivindicarem leis educacionais e políticas públicas que atendessem aos trabalhadores e garantissem o acesso das classes dominadas à escola.

Pensar a construção de uma realidade melhor é da essência humana, assim como romper com questões que nos oprimem, ou seja, buscar a liberdade, a igualdade e a fraternidade, questão balizadora pós-Revolução Francesa, pois,

[s]e é verdade que a liberdade abriu as asas sobre nós foi para fazer decolar a burguesia moderna, que tão bem decantou suas promessas. Se a igualdade é, de fato, uma possibilidade histórica, os avanços tecnológicos ainda não logram êxito em nos propiciar tal dádiva. Na verdade, liberdade não é dádiva, é conquista. Mas, espere um pouco, igualdade e liberdade não são direitos humanos? Será? Mas o que são Direitos Humanos? (FERREIRA FILHO, 2010, p. 84).

A Resolução n. 1 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 2º, parágrafo primeiro, define os Direitos Humanos da seguinte maneira:

§ 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana (BRASIL, 2012, p. 1).

Nesse sentido, os movimentos sociais foram fundamentais para a redemocratização do país; houve a garantia da nova LDB (BRASIL, 1996) da Educação Nacional, que revogou a antiga (BRASIL, 1971), construída numa perspectiva da Ditadura Empresarial-Militar.

Salientamos que a luta pela LDB só garantiu sua publicação em 1996, porque houve organização de um trabalho efetivo, contínuo e político de educadores renomados no período, como Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, entre outros, os quais, desde a década de 1930, mantiveram a resistência e a consciência social, bem como a estrutura dos movimentos sociais (LIBÂNEO, 2004). Logo, a participação permite que sejam alcançados maiores resultados de desempenho das funções administrativas e pedagógicas das escolas, para que seja possível gerar uma maior aprendizagem dos alunos e um maior desenvolvimento dos profissionais da educação.

Freire (2006, p. 35), o patrono da Educação Brasileira, chama-nos a atenção para o fato de que, nos momentos complexos da política pública brasileira, não podemos deixar que opressores tomem a voz dos oprimidos, o que quer dizer, em outras palavras, que “a politicidade da educação demanda veementemente que o professor e a professora se assumam como políticos, que se descubram no mundo como um político”. Isso expande nossa visão da educação e reafirma o professor como elo fundamental para a condução de um projeto humanístico, na sua complexa função de formador do pensamento da sociedade.

Com fundamentação na atual legislação educacional do país, Goiás inicia o processo de militarização das escolas públicas em 1999, na capital, Goiânia. No Brasil todo, estados e municípios iniciaram um processo de autonomia na construção do processo educacional universalizado, plural e igualitário, podendo, em suas respectivas assembleias e câmaras municipais, legislarem a educação dos planos educacionais referenciados ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001, 2014a, 2014b).

Em 2005, o movimento tomou força a partir da ampliação do número de escolas estaduais que aderiram ao modelo de gestão militarizada, ocorrida por meio da implementação por força de lei estadual própria de políticas públicas de governo: houve mudança curricular, implantação de disciplinas voltadas a noções de cidadania e incorporação de exercícios físicos militares na educação física. Entretanto, não

aconteceu uma transformação radical: embora as unidades escolares fossem administradas pela Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO), a equipe de professores era a mesma da rede estadual (DE PAULO, 2019). Coadunando com a visão claudicante do Governo do Estado de Goiás, no que se refere à educação, em 5 de setembro de 2019, o então presidente da República Federativa do Brasil, por meio do Decreto n. 10.004 (BRASIL, 2019), instituiu o Programa Escola Cívico-militar (PECIM), como determina o supracitado decreto (em anexo).

Consubstanciado nos princípios democráticos e com o prisma de uma educação humanística, o projeto político-pedagógico (PPP) da escola que será estudada nesta pesquisa, defende trabalhar com a temática de Direitos Humanos visando valores desejáveis e respeitando a Constituição Federal, a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente? Esses documentos entram diretamente em contradição com práticas executadas cotidianamente pelos militares sobre estudantes, as quais, geram situações vexatórias e humilhantes e ações disciplinadoras por meio da cultura do medo, impondo aos discentes a ordem e a disciplina por meio da opressão, com presença de policiais armados e fardados no interior da instituição.

Após duas guerras mundiais, a humanidade passou a buscar uma cultura de paz e uma sociedade mais justa e fraterna. Dessa forma, o tema direitos humanos ganhou grande notoriedade, configurando-se como um princípio basilar juntamente com os temas democracia e cidadania. Assim, a Educação em Direitos Humanos torna-se pauta na organização da sociedade pós-guerras.

Em direção paradoxal, o projeto de militarização de escolas públicas no Brasil, que tem como mote a disciplina e a padronização, afronta diretamente a Educação em Direitos Humanos. Ao padronizar escolas e alunos, o projeto restringe o diálogo, proíbe a diferença e elimina a pluralidade de ideias. Segundo Danúbia Régia da Costa (2014, p. 87),

[a] temática da educação em direitos humanos no continente latino-americano ainda não está consolidada. Emergiu na década de 1980, articulada com os processos de diferentes contextos da luta pela democracia. Nessa conjuntura, no Brasil uma série de atores civis e políticos convergiram, mais especificamente por volta da metade da década de 1980, em torno de um projeto democrático que significou uma resistência organizada ao regime autoritário e assegurou a participação da sociedade civil organizada na reconstrução da democracia no país, fato que resultou na elaboração da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, o projeto de militarização de escolas públicas fere os princípios constitucionais, da LDB e da dignidade da pessoa humana.

Para Freire (2006), a educação comprometida com a transformação do meio social e com a tomada de consciência dos sujeitos é como uma síntese de justiça social, que tem como princípio a educação libertária. Ainda, no pensamento freiriano, cremos que os jovens, adolescentes e crianças devem ser recebidos em um ambiente escolar que lhes proporcione a condição de sujeitos livres, a fim de serem capazes de construir suas trajetórias. O pensamento freiriano conduz-nos ao entendimento de que a dignidade é um fator inerente a qualquer ser humano; logo, uma educação que não preze pela liberdade e pela individualidade fere frontalmente os princípios de uma sociedade solidária e democrática.

Cabe aqui salientar que o artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (ONU, 1948) embasa o direito à educação, legitimando o atual debate sobre uma escola preparada para proporcionar um ensino de qualidade por meio do respeito à heterogeneidade e à individualidade da comunidade escolar.

1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve fornecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948, p. 6).

É necessário, portanto, uma escola que proporcione educação de qualidade para todos, visto que todo ser humano tem a capacidade de aprender de acordo com seus interesses e seu ritmo. As leis que regem a educação nacional, as teorias e as práticas educacionais discutidas em universidades, congressos, fóruns e reuniões tratam da melhoria do ensino no país e almejam uma escola de qualidade para todos, com o objetivo de que todos possam ter sucesso; conforme Mantoan (2003) a fim de que consigam a “emancipação intelectual”.

As questões relativas à dignidade humana remontam às mais antigas sociedades. Nas sociedades contemporâneas, embora a dignidade passe a ser reconhecida como direito subjetivo a partir da Revolução Francesa, só no final da década de 1940, no período pós-Segunda Guerra Mundial, ela tem legitimidade reconhecida em âmbito global como direito fundamental (ONU, 1948).

A partir da Constituição Cidadã de 1988 (BRASIL, 1988), o grande desafio é educar em vez de apenas “adestrar”. Paulo Freire (2006, p. 13), na obra *Pedagogia da autonomia*, aponta para a nova perspectiva educacional pós-redemocratização:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos, conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto.

O *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (BRASIL, 2007, p. 24) ensina-nos:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Atualmente, a Educação em Direitos Humanos é compreendida a partir do princípio da transversalidade como essência de um conjunto de processos educacionais, orientados por uma concepção emancipadora e interdisciplinar na construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos. Nessa abordagem, as

práticas e as atitudes contínuas refletem não somente a promoção desses direitos mas também o estímulo, o reconhecimento e a valorização de diversas culturas e de grupos socialmente excluídos e em vulnerabilidade social e econômica (BRASIL, 2018).

3 PROJETO DA ESCOLA CÍVICO-MILITAR, BASE NORMATIVA E INCONGRUÊNCIAS

Segundo as leituras realizadas para a elaboração do presente trabalho, a militarização das escolas públicas no país não ocorreu de maneira uniforme, embora tenhamos uma legislação pátria positivada na Constituição Federal de 1988 e regulamentada em lei federal, qual seja, na LDB (BRASIL, 1996).

Pensamos que as formas diversas de militarização deram-se justamente pelo fato de cada um dos entes federados procurar caminhos específicos para driblar as normas jurídicas nacionais para a educação. Isso acontece porque o projeto das escolas cívico-militares desrespeita os preceitos legais para a educação pública, definidos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, sobretudo no que diz respeito à gestão democrática, aos profissionais habilitados para atuar no campo educacional, à liberdade de aprender e ensinar e à igualdade de acesso e permanência do alunado.

No texto “Militarização das escolas públicas no Brasil em 2019: uma análise do Cenário Nacional” (SANTOS; ALVES, 2022), podemos perceber como esse fenômeno materializa-se.

Mas a criação de escolas não coube apenas às Forças Armadas. A pesquisa “Militarização das escolas públicas no Brasil em 2019: uma análise do cenário nacional”, de Eduardo Junio Ferreira Santos e Miriam Fábria Alves, mostra que, nas décadas de 1940 e 1950, polícias militares começaram a reivindicar escolas públicas militares destinadas a seus filhos e dependentes, longe das “influências civis”. A partir do final da década de 1990, corporações de bombeiros militares traçam caminho semelhantes. Segundo dados do estudo, até 2019, funcionavam 60 escolas militares estaduais de educação básica, sendo 56 pertencentes a polícias militares e quatro a corpos de bombeiros. Em 2018, essa política começa a atingir a educação municipal, com diferentes acordos de cooperação entre corporações da polícia (HOSHINO, 2022, n.p.).

A militarização tem como princípio educacional a hierarquia, comumente praticada nos colégios da Polícia Militar, em que os estudantes remetem aos seus professores, coordenadores e inspetores a hierarquia social na qual estamos inseridos. A disciplina é uma categoria relevante e presente no contexto da educação militar, limitando a reflexão e colaborando para a alienação dos estudantes que, no futuro, vão compor a classe produtiva do Estado. A organização dessa cultura

educacional está organicamente ligada ao poder dominante, além de o intelectual ser definido pelo papel que ele desempenha na sociedade, sempre atendendo aos interesses do grupo dominante (GRAMSCI, 1982).

É de conhecimento geral que a LDB é a normativa que estabelece as regras e os princípios que devem ser observados na formulação das políticas públicas voltadas ao ensino no país, como podemos ler em seu artigo 3º, inciso VII, a gestão democrática do ensino público. Vejamos:

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 idéias 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 extra-escolar;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

Nesse mesmo diapasão, o artigo 14, nos ensina que, a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Sabemos que a educação pública no Brasil é um direito subjetivo e que as escolas públicas devem estar a serviço da sociedade, com o intuito de formar pessoas com visão humanística e cidadãos conscientes e engajados em perspectivas que busquem o bem-estar social e pessoal. Para compreender o processo de militarização de escolas públicas, faz-se necessário entender que o processo de intervenção de militares em escolas públicas é um projeto do Estado neoliberal e política de um governo que tem como discurso intervenção mínima na economia e como objetivo o encarceramento das massas populares. Tal filosofia pode ser facilmente percebida ao analisarmos os números de escolas que foram militarizadas após a chegada do governo de Jair Bolsonaro ao Poder Executivo Federal, como podemos observar na Tabela 1 e na Tabela 2 a seguir.

Tabela 1 – Quantidade de Colégios Estaduais da Polícia Militar por município do Estado de Goiás, em 2020

Município	Quantidade	Município	Quantidade
Goiânia	8	Itapuranga	-
Anápolis	3	Itauçu	-
Aparecida de Goiânia	3	Itumbiara	-
Trindade	3	Jaraguá	1
Goianira	2	Jataí	-
Alexânia	-	Jussara	-
Anicuns	-	Luziânia	-
Bom Jesus de Goiás	1	Morrinhos	1
Caldas Novas	-	Nerópolis	-
Catalão	-	Novo Gama	-
Ceres	-	Palmeiras de Goiás	-
Formosa	1	Pirenópolis	-
Goianápolis	-	Pires do Rio	-
Goianésia	-	Porangatu	1
Goiás	-	Posse	1
Goiatuba	-	Quirinópolis	1
Guapó	1	Rio Verde	-
Hidrolândia	-	Rubiataba	-
Inhumas	-	Sanclerlândia	-
Ipameri	-	São Luiz dos Montes Belos	1
Iporá	1	Senador Canedo	-
Itaberaí	-	Uruçu	-
Itapaci	-	Valparaíso	-
Total: 60			

Fonte: Adaptado de Anexo C.

Tabela 2 – Quantidade de Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás por município da Região Metropolitana de Goiânia, em 2020

Município	Quantidade
Goiânia	8
Aparecida de Goiânia	3
Trindade	3
Goianira	2
Goianápolis	-
Guapó	1
Hidrolândia	1
Inhumas	-
Nerópolis	-
Senador Canedo	-
Total: 22	

Fonte: Anexo C.

Compreender os aumentos recentes da transferência das escolas públicas para o Programa Escola Cívico-militar no terreno da sociedade goiana é uma tarefa que exige atenção devido à sua complexidade. A inserção de uma escola militar na rede estadual de ensino em Goiás não deve ser visualizada como um fato espontâneo ou inesperado; pelo contrário, trata-se de um desencadeamento histórico de um longo processo, e suas raízes vão até a formação da nossa sociedade.

A escola pertence ao contexto social. De acordo com Luckesi (2007), quando a LDB encaminhou normas de gestão para o sistema de ensino e para a gestão político-pedagógica da escola por meio da ação conjunta de todos os elementos que a compõem, garantiu mecanismos e condições para a criação de espaços de participação, de compartilhamento e de descentralização de poder. Desse modo, é importante compreender que a escola constitui uma organização específica e tem uma dinâmica própria, por isso a perspectiva administrativa deve ser substituída pela perspectiva da gestão, a qual, por sua vez, envolve, além dos aspectos administrativos, os aspectos físicos, pedagógicos e também sociais (SAVIANI, 2009).

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Os princípios que norteiam o direito à educação, tendo como referência âmbitos como a família e os diferentes espaços de educação não formal (como as

organizações da sociedade civil e os movimentos sociais), ainda não estão aprofundados e adequadamente desenvolvidos entre a população brasileira.

A legislação educacional tem duas funções: a de regulação e a de regulamentação. A legislação reguladora manifesta-se por meio de leis que estabelecem as normas gerais. Portanto, a Constituição Federal de 1988 e a LDB seriam reguladoras. Já a legislação educacional regulamentadora é prescritiva, pois institui regras para a execução da lei reguladora, como o fazem os decretos, as portarias, as resoluções, as instruções e os pareceres.

Após o golpe de 1964, a educação no Brasil passou a flertar com o autoritarismo e a centralização, tendo como pressuposto os objetivos dos governos militares. Na década de 1980, surge o movimento Diretas Já e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 5, de 2 de março de 1983, que ficou conhecida como Emenda Constitucional Dante de Oliveira. Essa emenda representou a retomada da democracia; embora as eleições para presidente da República de 1985 tenham se realizado de maneira indireta, foi o marco para a redemocratização do Brasil, possibilitando a retomada do debate a respeito das questões educacionais de uma maneira mais democrática e progressista. É nesse contexto que acontece a elaboração e a promulgação da Carta Magna de 1988, na qual a educação é enfatizada como bem comum e direito subjetivo, como preconiza o seu artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, as instituições de ensino militarizadas violam a Constituição Federal por não respeitarem pontos como a liberdade de expressão e o pluralismo político, os quais são princípios basilares do Estado Democrático de Direito, elencados no Preâmbulo da Constituição de 1988, que assegura:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias,

promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, p. 9).

Segundo Fernandes (1966), a prioridade de toda nação em processo de crescimento econômico, cultural, político e social deveria ser a educação. Ao reconhecer que a escola é um ente que faz parte da estrutura fundante de qualquer sociedade, o Estado passa a desenvolver campanhas e apresentar propostas de um modelo de escola que servirá aos seus propósitos, ou seja, adestrar, e não educar. De acordo com o autor, “a educação constitui um meio de atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural dos seres humanos e o aperfeiçoamento da inteligência” (FERNANDES, 1966, p. 40).

A educação para a democracia é um grande desafio a ser vencido nos países onde existe um alto nível de desigualdade social, conforme Fernandes (1966). No entanto, percebe-se que as classes dominadas e as camadas menos esclarecidas da sociedade tendem a aderir a essa forma de educação militarizada em razão de considerarem o domínio exercido por essas instituições como algo bom, que remete à realidade engenhada pelo Estado. Assim, se o aluno é preparado desde o processo de escolarização para a dominação, chegará ao mercado de trabalho mais capacitado para reproduzir essa realidade.

A escola, a formação profissional, a educação de adultos e a universidade podem ser apenas uma fachada, um aparente conflito entre a organização da cultura e o poder político, sendo que a maioria das ações que produzem “persuasão permanente” ocorrem nos bastidores, à margem do sistema educativo formal. As decisões tomadas no âmbito dos meios de difusão, da editoração e da comunicação; as mudanças introduzidas na organização do trabalho; as opções em favor de uma ou de outra tecnologia da indústria e dos serviços; o sistema de escolha e nomeação de funcionários e dirigentes dos sindicatos e dos partidos, bem como sua função na vida cotidiana da sociedade constituem os principais veículos modernos e ocultos dos processos educativos (MONASTA, 2010, p. 32).

Apesar de se caracterizar como um modelo de instituição de ensino que promove uma formação diferenciada, os colégios da Polícia Militar corroboram a hegemonia, pois estabelecem a formação para a conformação, o que perpetua o processo de dominação. No entanto, em contrapartida a essa conjuntura, a escola pode ter outra perspectiva de formação distinta da conformação: ela pode levar as

peças a pensarem; para que isso aconteça, Gramsci (1982) prevê que a educação de dominantes e dominados deve ser equivalente, ao mesmo tempo que a educação precisa perder seu caráter de dominação e de perpetuação da conformação.

Segundo Florestan Fernandes (1989), o sistema capitalista carrega conflitos e contradições que favorecem a sua própria superação, por isso cabe à classe trabalhadora a apropriação do conhecimento para desenvolver um espírito crítico e transformador diante das injustiças sociais. Essa afirmação conduz a outra questão bastante debatida: como a classe trabalhadora teria acesso ao conhecimento e aos bens culturais se estes são cada vez mais distanciados dela pelas classes dirigentes?

O debate sobre desenvolvimento, democracia e direitos humanos adquiriu maior complexidade ao se deparar com a nova perspectiva política da América Latina no século XXI, que experimentou a emergência de governos de origem étnico-popular ou vinculados a projetos de transformação social e conflitantes com as bases econômicas, políticas e práticas de instituições oligárquicas ligadas aos mecanismos de colonialidade e imperialismo sob a forma neoliberal. Segundo Aníbal Quijano (2005), o colonialismo refere-se a uma estrutura dominante e a uma política e economia exploratória de uma população por outra de territorialidade e identidades diversas. Nesse sentido, verificamos um aspecto central para a compreensão do processo histórico dos direitos humanos no Brasil.

A Educação em Direitos Humanos ultrapassa uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo de ensino-aprendizagem, conforme o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2006, 2012, 2015): há um compromisso do Estado com a garantia de direitos humanos; ele é resultado de uma luta histórica de diversos setores da sociedade e de especialistas da área, por meio de uma extensa articulação entre instituições governamentais das esferas federal, estadual e municipal com a sociedade civil (COSTA, 2014). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Logo, a educação é um dos principais meios de formação da cidadania e dos direitos humanos; desse modo, a democracia é resultado de identidade cultural, estabilidade econômica, justiça social e diversidade política, além de ser uma maneira de viver da qual o cidadão participa ativamente, na busca e na garantia dos direitos humanos.

A Conferência de Viena (ONU, 1993) ratificou o debate construído sobre os direitos humanos, reconhecendo o direito ao desenvolvimento. Ampliou e aprofundou o tema na sociedade, além de chamar a atenção para a responsabilidade do Estado na proteção, na garantia e na promoção dos direitos humanos. Nesse sentido, a conferência afirma a indissociabilidade, a indivisibilidade e a integração dos direitos humanos, recomendando aos países a adoção da Educação em Direitos Humanos, com vistas à produção de mudanças culturais (COSTA, 2014).

É importante ressaltar a maneira como tem sido articulado o trabalho acerca da Educação em Direitos Humanos: um deles é a criação de redes no Brasil e na América Latina com o objetivo de facilitar intercâmbios e experiências nacionais e internacionais, cujo resultado é o fortalecimento institucional.

Uma das características da Educação em Direitos Humanos é sua orientação para a transformação social e a formação de sujeitos de direitos e, nesse sentido, pode ser considerada na perspectiva de uma educação libertadora, voltada para o empoderamento dos sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, promovendo uma cidadania ativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos e contribuir para a construção da democracia (CANDAU; SCAVINO, 2010, p. 40).

Nesse sentido, a inclusão da Educação em Direitos Humanos no sistema educativo formal torna-se um grande desafio atual. Rodino *et al.* (2014, p. 79) afirmam:

Para el progreso de la EDH [Educação em Direitos Humanos] em la educación formal hay que actuar sobre el sistema educativo como tal, completo, esto es, concibiéndolo com um sistema, em el cual cada componente cumple una función, hace aportes específicos y también tiene limitaciones producto de su naturaleza.

Nessa mesma perspectiva, Magendzo (2006) argumenta que a prática educativa preceitua o reconhecimento e a defesa dos direitos humanos, destacando, assim, uma nítida interface entre a Pedagogia Crítica e a Educação em Direitos Humanos.

En este marco, educar en derechos humanos em América Latina significa para el ejercicio de los derechos y em muchas ocasiones esto implica a partir de la visión de los oprimidos, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron alfabetizados em derechos humanos por haber vivido em carne propia la violación de sus derechos y haber tomado consciência de esta prática educativa para

luchar contra la impunidad y por un estado de derecho (MAGENDZO, 2006, p. 23).

Essa é a base, segundo o professor chileno, de uma Educação em Direitos Humanos: uma educação política que contribui para identificação de motivos reais de problemas vivenciados no cotidiano das pessoas. Sobre essa questão, ele sustenta que

[...] la educación en derechos humanos tiene como propósito central formar sujetos de derechos, es decir sujetos empoderados que usan el poder de la argumentación, de la razón, de la confianza, para hacer vigentes sus derechos y los derechos de los demás (MAGENDZO, 2006, p. 66).

Para Rua (1998), é possível considerar que a política dos governos, em grande parte, está direcionada à satisfação das demandas provenientes dos atores sociais ou das reivindicações dos próprios agentes do sistema político, ao mesmo tempo que articula os apoios necessários para implementar as políticas públicas de interesse da sociedade. Entretanto, Fernandes (1966) indica que caberia ao Estado a obrigação de exercer as atividades e decisões no campo educacional, porque o investimento nessa área era fundamental para a obtenção do crescimento econômico e do desenvolvimento da sociedade. Segundo o autor, era necessário que o sistema escolar no Brasil atuasse como um promotor da economia; no entanto, era preciso reconhecer que a educação não devia se limitar às prioridades da industrialização e da urbanização: deveria ser, antes de tudo, a “mola propulsora” de uma cultura de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja, de uma consciência crítica que trabalhasse em benefício da cidadania.

[...] não há nem crescimento econômico, nem desenvolvimento social, nem progresso cultural sem uma paralela integração das escolas nos processos de mudança social. Enquanto se mantiver a ignorância como norma de adaptação para dois terços da população ativa do Brasil, os proventos do crescimento serão capitalizados por uma minoria, que por essa razão revela empenho quase nulo em abolir o isolamento da escola, o caráter anacrônico dos nossos padrões de ensino e o teor de privilégio assumido pela distribuição das oportunidades educacionais (FERNANDES, 1966, p. 95).

De acordo com Candau e Sacavino (2010, p. 113), a expressão “Educação em Direitos Humanos” é uma categoria polissêmica, com dimensões e enfoques diferenciados:

Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos, até os enfoques histórico-críticos de caráter contra-hegemônico, nos quais os Direitos Humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, em que a redistribuição e o reconhecimento se articulam, tendo como centro a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos. Essa diversidade de enfoques exige um contínuo discernimento, imprescindível para manter a coerência entre os marcos assumidos e as práticas.

Com essa perspectiva, Candau e Sacavino (2010) definem categorias analíticas identificadoras de diferentes projetos pedagógicos (neoliberais ou histórico-críticos) que resultam em processos educativos diferenciados. Na perspectiva histórico-crítica, a diversidade é entendida como uma construção histórica, cultural e social das diferenças, e a prerrogativa do/a outro/a ou do diferente leva ao reconhecimento da condição de vulnerabilidade.

Nesse cenário, a Educação em Direitos Humanos possibilita um processo de humanização pessoal e das relações com os outros e consigo mesmo, em um movimento de dentro para fora e vice-versa. Nesse processo, ela tem sido compreendida, em suas inúmeras funções, como mediadora, emancipatória e fundamentalmente necessária para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos e do próprio direito à educação.

O direito à educação, fundamental, está expresso em diversos documentos, na conquista de movimentos sociais e na afirmação e na legitimação dos direitos humanos. A *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, de 1793, assegurava, em seu artigo XXII, que “a instrução é a necessidade de todos. A sociedade deve favorecer como todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos” (ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, 1793). Dois séculos adiante, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* proclamaria, em seu artigo XXVI, que

[t]oda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, baseada no mérito (ONU, 1948, p. 6).

A Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (ONU, 1993) reafirmou a importância de a Educação em Direitos Humanos ser desenvolvida tanto na educação formal quanto na não formal, de modo a ser capaz de garantir o respeito mútuo e a cultura de paz.

A Educação em Direitos Humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (ONU, 1993, p. 29).

Logo, a perspectiva dos direitos humanos deve ser compreendida não apenas como indicativo de direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas também, sobretudo, como defesa da igualdade entre seres humanos, respeitando-se as diferenças. O sujeito abstrato e universal, como representação de toda a humanidade, constitui o cerne da desigualdade. Um sujeito nos moldes das verdades ocidentais – homem, adulto, branco, heterossexual e cristão – serve de modelo para discursos filosóficos, religiosos, médicos, jurídicos e científicos, reafirmando-os. Nossa linguagem e nosso imaginário foram construídos em torno desse modelo universal de humano; o que não corresponde a ele foi conduzido à condição de “outro/a”. A conversão das diferenças de gênero, raça/etnia, deficiência e orientação sexual, entre outras, em desigualdades são construções históricas geradas pela humanidade (RÊSES; COSTA, 2015).

A diversidade é entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças, à medida que a prerrogativa de “outro/a” ou de diferente leva à condição de vulnerabilidade.

Os movimentos sociais são representados por diferentes frentes: movimento feminista, movimento negro, movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, movimento de gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais, movimento pelos direitos das crianças, dos adolescentes, dos idosos, entre outros (GODOY, 2010). Tais movimentos foram/são responsáveis pela mudança dessas relações, por

proporem reivindicação de espaços, reformulação de leis e igualdade de direitos. Já a escola situa-se na articulação entre o macro e o microssocial, em virtude de ela não ser apenas o local onde se produz e reproduz o conhecimento; ela é também um espaço social privilegiado, onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e a vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2009).

A *Carta Democrática Interamericana* (OEA, 2001), da qual o Brasil é signatário, tem força de tratado internacional e representa um compromisso coletivo dos povos americanos, a fim de garantir a paz e fortalecer a democracia no continente. A carta não apenas busca a cultura de paz ou o fortalecimento da democracia somente como sistema de governo, mas também procura fortalecer o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais.

TENDO PRESENTE que a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos contêm os valores e princípios de liberdade, igualdade e justiça social que são intrínsecos à democracia;
REAFIRMANDO que a promoção e proteção dos direitos humanos é condição fundamental para a existência de uma sociedade democrática e reconhecendo a importância que tem o contínuo desenvolvimento e fortalecimento do sistema interamericano de direitos humanos para a consolidação da democracia;
CONSIDERANDO que a educação é um meio eficaz para fomentar a consciência dos cidadãos com respeito a seus próprios países e, desta forma, lograr uma participação significativa no processo de tomada de decisões, e reafirmando a importância do desenvolvimento dos recursos humanos para se alcançar um sistema democrático sólido;
RECONHECENDO que um meio ambiente saudável é indispensável para o desenvolvimento integral do ser humano, o que contribui para a democracia e a estabilidade política (OEA, 2001, p. 7).

Lück (2011) destaca que só é possível democratizar a educação se for garantido o acesso de todos ao processo educativo, uma vez que o sucesso escolar reflete a qualidade da educação. Se, por um lado, garantir a permanência e o sucesso escolar é uma característica fundamental da democratização da educação, por outro, o modelo de desenvolvimento dessa prática nos sistemas de ensino é o ponto central para seu entendimento, ou seja, trata-se da gestão da escola e dos modelos em que ela é construída.

Gramsci (1982) chamava a atenção para o papel do intelectual na sociedade capitalista e a responsabilidade no plano ético e político que pode elevar a consciência dos indivíduos a respeito dos antagonismos da sociedade de classe. Consubstanciados nesse pensamento, ao analisarmos a legislação que deu vida ao projeto das escolas cívico-militares, é preponderante a sobreposição do pensamento neoliberal ao pensamento progressista. No âmbito da legislação, podemos aduzir que a hierarquia das leis foi quebrada e que há decretos e portarias sobrepondo-se a leis federais, estaduais e municipais, o que pode ser aferido com uma breve leitura na legislação que aporta o supracitado projeto. Segue lista da legislação ora considerada:

- Portaria n. 406, de 6 de junho de 2022: Altera a Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das escolas cívico-militares que adotam o modelo do PECIM;
- Portaria n. 852, de 28 de outubro de 2021: Regulamenta a certificação das escolas cívico-militares que adotam o modelo do PECIM;
- Portaria n. 925, de 24 de novembro de 2021: Regulamenta a execução do PECIM de escolas cívico-militares nos estados, nos municípios e no Distrito Federal;
- Portaria n. 40, de 22 de janeiro de 2021: Altera a Portaria n. 1.071, de 24 de dezembro de 2020, que regulamenta a implantação do PECIM em 2021, para implementação das escolas cívico-militares nos estados, nos municípios e no Distrito Federal;
- Portaria n. 1.071, de 24 de dezembro de 2020: Regulamenta a implantação do PECIM em 2021, para implementação das escolas cívico-militares nos estados, nos municípios e no Distrito Federal.
- Portaria n. 2.015, de 20 de novembro de 2019: Regulamenta a implantação do PECIM em 2020, para consolidar o modelo de escola cívico-militar;
- Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019: Institui o PECIM;
- Constituição Federal, capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigos 205 e 206: Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família...;
- Constituição Federal, artigo 227, caput: Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso;

- Lei n. 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 13 de julho de 1990, artigo 53: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências;
- Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei n. 13.005 (Plano Nacional de Educação), de 25 de junho de 2014: Aprova o PNE e dá outras providências;
- Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019: Aprova a estrutura regimental do MiEC;
- Decreto Nº 9.940, de 24 de julho de 2019: Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200).

Considerada uma das mais modernas e extensas do mundo, a Constituição Cidadã de 1988 elenca os direitos individuais e coletivos dos brasileiros e brasileiras, com especial destaque à proteção da família, da cultura, dos direitos humanos, da educação e da saúde. Também é considerada a lei maior do ordenamento jurídico pátrio, o qual é composto de vários normativos.

A hierarquia entre as leis é essencial ao bom funcionamento desse ordenamento, em especial para garantir o controle de constitucionalidade e a tão falada segurança jurídica. Em sobreposição à Carta Cidadã e a suas emendas estão as leis complementares, que têm como finalidade regular pontos constitucionais que não estejam suficientemente explicitados. Na hierarquia da legislação, as leis complementares ocupam uma posição intermediária entre a Constituição e as leis ordinárias, sendo a LDB um exemplo de lei complementar. Assim, há a materialização da incongruência da legislação do projeto da escola cívico-militar, no qual decretos e portarias subjugam a Constituição e a LDB.

4 A REALIDADE SOCIAL CONCRETA DA PESQUISA E A ESCOLA CÍVICO-MILITAR EM ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS

Após a explanação da construção teórica desta pesquisa, serão apresentados os dados referentes ao estudo de caso, o qual, de acordo com Ventura (2007), tem diversas aplicações, sendo apropriado para a investigação de fenômenos e a exploração de novos processos. Nesse sentido, buscamos compreender e descrever como ocorreu a prática de militarização no município de Águas Lindas de Goiás e a relação dela com a Educação em Direitos Humanos no Colégio Estadual de Águas Lindas de Goiás.

A cidade de Águas Lindas de Goiás aparece com frequência na mídia, por ser uma das cidades goianas que fazem parte do entorno do Distrito Federal e apresentar uma série de problemas comuns a todas elas, como o crescimento desordenado, a apropriação inadequada dos espaços públicos e a violência, entre outros. As primeiras levas de imigrantes chegaram aos poucos na região e instalaram-se às margens da BR-070, onde surgiram as primeiras habitações: pequenos barracos, em sua maioria de madeirite, feitos nos fundos dos lotes e progressivamente ampliados. Localizada a cerca de 50 quilômetros do Distrito Federal, é umas das cidades que compõem o estado de Goiás, sendo um dos 32 municípios que formam a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE/DF)². Nas palavras de Mello (2013, p. 7),

[n]esse contexto, o Estado de Goiás viu surgir a Região do Entorno de Brasília. Região representada por alarmantes índices de crescimento populacional, analfabetismo e violência. É importante frisar, ainda, que os municípios goianos circunvizinhos ao Distrito Federal passaram por um processo de fragmentação de seus territórios, com o objetivo de salvaguardar o corpo social republicano, continuamente ameaçado por um crescimento desordenado.

Foi publicada no *Diário Oficial do Governo de Estado de Goiás* (GOIÁS, 1995) a criação do município de Águas Lindas de Goiás. A instalação oficial do município foi materializada em 1º de janeiro de 1997, com a posse do primeiro prefeito e dos

² A RIDE/DF constitui-se em uma região administrativa composta de três estados (DF, GO e MG) e 32 municípios dos referidos estados (BRASIL, 1998). O dispositivo constitucional que fundamenta a RIDE é o artigo 43 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

vereadores eleitos para o exercício da primeira legislatura, correspondendo ao período de 1997 a 2000, tendo como primeiro prefeito Odalino Garcia de Melo³. A cidade de Águas Lindas de Goiás surgiu a partir de um desmembramento do território do município de Santo Antônio do Descoberto em 1995, o qual, por sua vez, originou-se de um desmembramento do município de Luziânia, em 1982.

Na década de 1990, começou a se formar o “povoado” que deu origem a Águas Lindas de Goiás – o antigo Parque da Barragem –, o qual contava com uma população de aproximadamente 3 mil habitantes. Na contagem de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi verificado um contingente populacional de 132.203 habitantes. O último censo, realizado em 2010, registrou uma população de 159.378 habitantes; no momento de escrita deste texto, tem-se a previsão populacional de 212.440 habitantes (IBGE, 2010).

Na atualidade, como produto destas contradições, temos a formação de duas realidades urbanas reveladoras de uma distinção conjugada territorialmente. Elas demonstram os limites de um projeto negador da contradição evidenciada no processo de reprodução do espaço. A primeira é expressa pelo Plano Piloto e representa a concepção idealizada de Brasília, da “cidade ideal”. A segunda é evidenciada por uma cidade goiana situada na Região do Entorno de Brasília: trata-se de Águas Lindas de Goiás, da “cidade real”, que, em tese, não deveria existir, mas existe. Esta cidade goiana é um exemplo da desordem urbana combatida pelo discurso produtor do Plano Piloto (MELLO 2013, p. 8).

Águas Lindas, em 2023, está no mandato de seu sexto prefeito, Lucas de Carvalho Antonietti, conhecido como Dr. Lucas da Santa Mônica. Nos 25 anos de emancipação, a cidade tem vivenciado melhoras significativas, como a construção de mais escolas municipais e estaduais, 17º Batalhão de Polícia Militar, creches, sistema de telefonia fixo e móvel, internet, agências bancárias (Banco do Brasil, Bradesco, Itaú, Caixa Econômica Federal e BRB), dois cartórios, três linhas de ônibus interestaduais, ônibus coletivos, delegacias, abastecimento de água e energia, postos de saúde e um hospital municipal.

Entretanto, mesmo após todos esses anos, a cidade de Águas Lindas de Goiás ainda apresenta muitas deficiências e dependências. Até o ano de 2000, a educação na cidade continuava em caos, em decorrência do número insuficiente de escolas

³ Mais informações em: <https://aguaslindasdegoias.go.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

para a grande demanda de estudantes. Algumas delas funcionavam com o “turno da fome”, pois havia a necessidade de se ceder o espaço físico, a partir das 15h, para os estudantes da rede estadual de ensino, uma vez que esta não dispunha de prédios próprios. Mello (2013, p. 10) destaca que

Águas Lindas de Goiás pode ser entendida como produto do aumento da intensidade das contradições que, em cinco décadas, transformaram Brasília e seu entorno em um território de conflitos extremos, no qual a violência se faz presente na vida das pessoas. Neste território, “todos” os dias e em “todos” os lugares, corpos assassinados são encontrados, bem como milhares de outros corpos lutam para permanecerem vivos se comprimindo em ônibus lotados, em busca de serviços públicos e trabalhos ofertados por um sistema sediado no Plano Piloto.

Segundo estudos do Atlas de Desenvolvimento Humano (ATLAS BRASIL, 2010), a cidade teve uma melhora significativa no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que passou de 0,387 em 1991 para 0,686 em 2010 com taxa de crescimento de 38,03%, o que coloca a cidade na faixa média de desenvolvimento humano. Os fatores que mais contribuíram para o IDHM do município são a longevidade, com índice de 0,848, seguida da renda, com índice de 0,647, e da educação, com índice de 0,588. Águas Lindas de Goiás ocupa a 2282^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o IDHM, *ranking* cujo índice maior é 0,862 (São Caetano do Sul) e cujo índice menor é 0,418 (Melgaço) (IPEA, 2021; PNUD BRASIL, 2010).

Considerando que a educação é um dos fatores determinantes para a evolução social e a diminuição das barreiras socioeconômicas, propomos uma síntese do sistema educacional no presente trabalho. Desse modo, trabalharemos com os dados do IBGE para o município e informações do Atlas de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes sobre o município de Águas Lindas de Goiás, com o fim de apresentar o contexto da produção do nosso estudo.

Segundo o IBGE, no ano de 2010, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos era de 96,6% (IBGE, 2020.). Em 2017, na rede pública, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2021)⁴ nos anos iniciais do Ensino Fundamental era 5,6 e, nos anos finais, 4,4. Para fazer essa medição, o índice utiliza

⁴ O Ideb é o principal indicador da qualidade da Educação Básica no Brasil.

uma escala de 0 a 10; a meta para o Brasil é alcançar a média 6.0 até 2021, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia (IBGE, 2018).

No ano de 2018, na rede pública, o município contava com 91 estabelecimentos de Ensino Fundamental, e foram totalizadas 32.061 matrículas discentes, com 1.279 docentes. Em pesquisa no Atlas de Desenvolvimento Humano (ATLAS BRASIL, 2010), a proporção de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o IDHM Educação. No município de Águas Lindas de Goiás, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 89,53% em 2010. Cerca de uma década depois, 81,23% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o Ensino Básico regular com até dois anos de defasagem idade-série.

Em 2023, a secretaria de Educação do município tem o seguinte quadro de servidores: 975 professores efetivos, 87 professores contratados e 1.090 em outros cargos, totalizando 2.152 servidores, distribuídos em 62 unidades educacionais municipais. Já a rede estadual de ensino conta com 17 escolas, nas quais estão lotados 247 professores efetivos, 487 professores contratados, 29 servidores administrativos efetivos e 269 servidores administrativos contratados, totalizando 1.032 servidores lotados na rede pública estadual no município de Águas Lindas de Goiás.

A Escola Estadual Águas Lindas de Goiás é uma das instituições de ensino da cidade mais bem localizadas geograficamente. Fica localizada na mesma rua da Prefeitura Municipal, próximo ao Fórum e ao Ministério Público do Estado de Goiás e ao lado do Instituto Federal de Goiás (IFG), e a localização geográfica privilegiada proporciona à escola fácil acesso e visibilidade.

Visitamos a escola várias vezes. Na primeira visita, fomos recebidos pelo capitão, que se apresentou como o diretor da escola. Neste ponto, precisamos esclarecer que, embora o capitão tenha se apresentado como diretor da escola cívico-militar, quem consta na documentação oficial como diretor da unidade escolar é o professor Ciro César dos Reis, diretor eleito pelo processo eleitoral, segundo as normas da gestão democrática adotadas pela Secretaria de Educação do Estado de

Goiás. Questionamos o capitão sobre a questão de ainda ser o nome do professor Ciro que aparecia nas informações da direção da escola estadual cívico-militar de Águas Lindas de Goiás, mas ele ignorou a pergunta.

Várias foram as tentativas de conseguir uma cópia da ata da reunião com a comunidade na qual a ela decidiu optar pela escola cívico-militar, porém não conseguimos ter acesso ao documento. Neste ponto, é necessário ressaltar que o não fornecimento do documento fere o princípio da Administração Pública, positivado no artigo 37 da Constituição Federal. Vejamos:

Artigo 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988).

O servidor público, ao não fornecer cópia da ata, desrespeitou o princípio da publicidade. Esse princípio estipula que, como regra geral, os atos praticados pela Administração devem ser amplamente divulgados. A visibilidade dos atos administrativos tem ligação íntima com os princípios democráticos, pois possibilita o exercício do controle social sobre os atos públicos; no Estado democrático, a regra é a publicidade dos atos da administração pública, e o sigilo é a exceção.

As informações supracitadas, as quais geram dúvidas em relação a quem é o diretor da escola em estudo, podem ser confirmadas em nota no próprio *site* do MEC, como podemos conferir a seguir.

A Escola Cívico-Militar de Águas Lindas, localizada em Goiás, recebeu uma doação de 20 computadores. A ação foi possibilitada pelo Governo Federal, por meio da Secretaria-Executiva (SE) e da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

Ciro César dos Reis, diretor da Ecim [escola cívico-militar] de Águas Lindas, afirmou que “o município, localizado no entorno do Distrito Federal, é considerado um município dormitório e com intensos problemas sociais. Muitos estudantes consideram a escola como seu segundo lugar ou até mesmo o único, pois infelizmente só encontram os valores familiares como respeito, diálogo, compreensão e até mesmo o local de sua única refeição aqui (...)”.

O diretor afirmou, ainda, que a Ecim já conta com um laboratório de informática, mas com um número de máquinas insuficiente para atender a todos os estudantes, principalmente neste momento de retorno gradual às aulas presenciais. “A doação dos 20 kits de computadores realizada pelo MEC tornará possível o atendimento aos

estudantes e aos professores no planejamento de suas aulas”, concluiu Ciro.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares (MEC, 2021).

Nas visitas seguintes, não fomos mais recebidos pelo capitão, e sim éramos recebidos por um sargento que pediu para não ser identificado em nossa pesquisa. Ele nos dava acesso apenas ao pátio de entrada. Não tiramos fotos internas da escola, pois, segundo o sargento, não havia autorização para isso. Diante da má vontade dos “gestores” da escola, fomos até a Subsecretaria de Educação do Estado, onde fomos recebidos pelo professor Cardozo. Solicitamos a documentação da nomeação do diretor da escola cívico-militar, mas ele também não tinha; buscamos no *site* da Secretaria de Educação do Estado de Goiás e não encontramos.

Retornamos à subsecretaria, porém já havia sido trocado o gestor, e fomos recebidos pela professora Solange, que também não tinha a documentação de nomeação do diretor da escola cívico-militar. Era mais um desrespeito ao Estado Democrático, uma vez que a Constituição Federal, no artigo 5º, inciso XXXIII, afirma:

Todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988).

Buscamos inúmeras vezes, junto à unidade cívico-militar, cópia dos seguintes documentos: PPP da unidade escolar e a portaria do Governo do Estado nomeando o diretor da unidade. Embora sejam documentos públicos, não tivemos êxito em nossas buscas. Sabemos que o PPP é de fundamental importância para a gestão escolar, como bem nos ensina a LDB (BRASIL, 1996).

O PPP é introduzido nas normas regimentais educacionais com a Constituição de 1988. Sabemos que ela foi forjada para conduzir a sociedade brasileira aos pilares da liberdade, da fraternidade e da igualdade. Consubstanciado em tais pilares, o PPP objetiva dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, como pode-se observar no artigo 12 da LDB: “Os estabelecimentos de ensino respeitando as

normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

O supramencionado dispositivo legal é a afirmação de liberdade das instituições de ensino. Assim, podemos deduzir que a escola é “livre” para essa elaboração, principalmente no que diz respeito à gestão. Nesse mesmo diapasão, a LDB (BRASIL, 1996, p. 6), por meio do seu artigo 15, explicita o seguinte: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Logo, foram concedidas à escola possibilidades de instauração de ambientes pautados por princípios autônomos, no que concerne a questões pedagógicas, administrativas e de gestão financeira. Em virtude disso, permitiu-se à instituição escolar elaborar seus planos de trabalho, definir seus rumos e planejar suas atividades de modo a responder às expectativas da comunidade em que está inserida.

Assim, todas as ações propostas para a construção da realidade que se deseja alcançar devem ser discutidas, planejadas e consolidadas em um importante documento denominado PPP, proposta pedagógica, projeto pedagógico curricular ou simplesmente projeto pedagógico. Todas essas expressões referem-se ao mesmo documento, que tem sentido de orientar ou direcionar uma ideia e refletir sobre um processo pedagógico alicerçado em ações presentes, com vistas à formação do educando para o exercício da cidadania e da consciência crítica.

No caso em comento, obtivemos informação de que a escola, mesmo antes de reunir a comunidade escolar para debater se iria compor ou não o projeto das escolas cívico-militares, teria recebido um depósito de 1 milhão de reais realizado pela secretaria que administrava o projeto junto ao Governo Federal. Verificamos, portanto, que houve grandes conquistas na educação pública do Ensino Fundamental no município, embora os dados levantados (ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS, [2021]) ainda estejam incompletos do ponto de vista do nosso objeto de estudo.

Legalmente, apenas em 2001 foram criados os Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG), com a Lei Estadual n. 14.050 (GOIÁS, 2001a). Os colégios também foram regulamentados naquele mesmo ano com uma lei anterior, a Lei n. 14.044 (GOIÁS, 2001). Esta última dispõe das normas gerais das unidades escolares dos CPMG, que, segundo ela, destinar-se-ão ao Ensino Fundamental e Médio e terão

as instalações e atividades regidas por comando e direção de oficiais da ativa, nos postos de tenente-coronel e major. Estes deverão ter graduação e portar curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecendo às regras da Secretaria de Estado de Educação.

Apesar de serem dirigidas por policiais, fica a cargo da secretaria oferecer os recursos humanos, a logística e o apoio necessário para o funcionamento, além de supervisionar as unidades. A Lei n. 14.044 (GOIÁS, 2001) descreve também que a administração das unidades deve ser regulamentada por regimento interno subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da Polícia Militar do Estado de Goiás, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, pelo Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica. Em cada unidade escolar, deverá haver uma secretaria, coordenada pela secretária-geral da Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar. Os diretores (tenentes coronéis-diretores) são designados pelo comandante-geral da Polícia Militar.

Mesmo entrando em vigor em 26 de dezembro de 2001, a Lei n. 14.044, aprovada pela Assembleia Legislativa Estadual de Goiás, retroage – se é que isso tem algum sentido jurídico e constitucional – seus efeitos a 1º de junho de 1999, época em que a instituição educacional começou a funcionar. Assim, as escolas antes administradas pela Secretaria de Educação com a participação da comunidade escolar (em processo democrático de eleição) são concedidas à administração da Secretaria de Segurança Pública. Portanto, a partir do acordo estabelecido por essas duas instâncias, a administração da escola pública torna-se responsabilidade da gerência da Polícia Militar. No entanto, quem deve oferecer pessoal para trabalho (como professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e funcionários de serviços gerais) é a Secretaria de Estado de Educação. Apesar de tais trabalhadores estarem subordinados à Secretaria de Educação, devem seguir o comando e a orientação da direção da polícia.

A partir de 2013, o Estado de Goiás acelerou o processo de transferência das escolas públicas para a PM. A Assembleia Legislativa aprovou a Lei Estadual n. 18.342 (GOIÁS, 2013) e criou mais 12 colégios. Em julho do ano seguinte, foi aprovada a Lei n. 18.556 (GOIÁS, 2014), alcançando a marca de 27 colégios. Com a Lei n. 18.967 (GOIÁS, 2015), foram transformadas mais sete escolas no mês de julho de 2015. Graças ao aumento do número de CPM feito por essa última lei, em 2015

Goiás repercutiu em nível nacional, tendo destaque em reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, publicada em 10 de agosto daquele ano. Lá se divulgou a primeira posição do estado goiano em quantidade de colégios militares, passando de 18 para 26 e superando muito a média nacional de crescimento no Brasil. Em segundo lugar, estava o estado de Minas Gerais, com 22 CPM, seguido por: Bahia, com 13; Rio Grande do Sul, com 7; Amazonas, com 4; Maranhão, com 3; Ceará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins, com 2; e Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraíba, Paraná e Roraima com 1 (BERTONI, 2015).

A criação de colégios da CPM nos estados com maior número de colégios aconteceu, em sua maioria, durante a gestão de governadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Entretanto, a situação de Goiás é mais grave do que aquilo apurado pela *Folha de São Paulo*. Segundo dados extraídos de leis estaduais de Goiás, de 2001 até o meio do ano de 2016, o governo do estado totalizou 47 criações e transferências de escolas públicas para a administração da Secretaria de Segurança do Estado mediante aprovações na Assembleia Legislativa. Com a Lei n. 19.066, de 30 de setembro de 2015, o governo continuava as transferências com mais cinco escolas.

A Lei n. 19.122, de 27 de novembro de 2015, muda a administração de mais duas e, em maio de 2016, de mais duas. A maioria das transformações em CPMG foi realizada nos anos de governo de Marconi Perillo do PSDB. Em 28 de outubro de 2015, Goiás ofertava 3,6 mil novas vagas para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Dessas vagas, 50% eram destinadas aos dependentes de policiais militares, e os 50% restantes, aos demais públicos.

O critério para seleção dos estudantes é o sorteio na presença dos pais e de representantes do Ministério Público, do Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e Juventude (COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR – GO, 2015). Após o sorteio, candidatos realizam prova de 40 questões com o objetivo de obter inscrições nos colégios. O caminho pela legalidade dos CPMG é intrigante. Como vimos, a Lei Estadual n. 14.050, que transferiu os primeiros colégios, foi aprovada pela Assembleia Legislativa em 2001, mas já funcionavam colégios desde 1999.

Todas as manifestações em prol da militarização das escolas públicas mostram uma característica de certa parte da sociedade brasileira. Conceitos como hierarquia, disciplina, ordem e autoridade parecem fazer parte do imaginário de certos brasileiros

que se interessam por colocar seus filhos nesse tipo de colégio, acreditando que uma educação pautada nesses princípios é a ideal. Por sua vez, os CPMG incorporam as escolas públicas com as melhores estruturas e, com seu processo seletivo, constituem espaço privilegiado.

No ano de 2015, mais uma vez a Universidade Federal de Goiás (UFG) manifestou-se a respeito da militarização das escolas. A Faculdade de Educação declarou-se contra esse processo, também em relação à proposta do governo do estado de Goiás de entregar as escolas públicas para a gestão das organizações sociais (OS). O repúdio deu-se porque não é por essas vias que o Estado alcançará o objetivo de construir escolas estaduais verdadeiramente públicas, laicas, gratuitas e de qualidade.

As supostas resoluções do problema da violência e da qualidade do ensino não virão da militarização. A faculdade tem mais de 40 anos de experiência no campo de formação de professores e pesquisadores na área de Educação e acredita não ser esse o caminho para construir uma educação pública de qualidade. Se o Estado tem recursos financeiros para que as OS e a Polícia Militar administrem escolas, por que não investe em projeto próprio, público, democrático e de melhor qualidade? Afirma-se que a Secretaria de Estado de Educação deve ter profissionais qualificados que possam planejar e executar melhorias, contanto que sejam disponibilizados recursos e orientações adequadas. Nesse contexto, na Figura 1, podemos observar o atual número de escolas cívico-militares no país.

Figura 1 – Localização das escolas cívico-militares por Unidade da Federação



Fonte: Dados da DECIM/SEB/MEC (2021).

5 METODOLOGIA DA PESQUISA: ANÁLISE DOCUMENTAL, PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E QUESTIONÁRIO

Neste espaço, será abordada a metodologia desta pesquisa, a qual foi motivada por questões e inquietações inerentes à minha vivência como educador e advogado. Como educador, o que mais me inquietava era o distanciamento da gestão democrática pelo modelo das escolas cívico-militares. Segundo minha formação como advogado, pensando na hierarquia das normas jurídicas, é muito inquietante ver se materializar a anomalia jurídica que regulamenta o programa da escola cívico-militar. Penso ainda na organização da educação pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação, normas que determinam uma educação inclusiva, democrática e progressista. Assim, este estudo busca compreender e analisar questões legais, de gestão e organização das normas jurídicas na implantação das escolas cívico-militares e o distanciamento da gestão democrática e possíveis desrespeitos aos direitos humanos, proporcionados por esse projeto escolar.

A presente pesquisa foi realizada sob a ótica da pesquisa qualitativa e guiada pelos ensinamentos de Bauer e Gaskell (2008), quais sejam: 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. Partimos do princípio de que a reflexão, que nos leva à problematização e conseqüentemente à consciência formada pela leitura e pelas experiências de vida, conduz-nos ao melhor método a ser utilizado. Desse modo, podemos inferir que a metodologia é um grande desafio para o pesquisador.

O trabalho foi desenvolvido na época mais tensa da pandemia de COVID-19, quando ainda não tínhamos acesso a vacinas, os números de vítimas fatais eram altíssimos e, para complicar ainda mais a situação calamitosa, estávamos sob um governo de extrema-direita e negacionista, como muito bem define Vladimir Saflate no texto *Para além da necropolítica: considerações sobre a gênese e os efeitos do Estado suicidário*⁵.

⁵ Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003020326>. Acesso em: 6 jan. 2023.

De fato, a dinâmica colonial assenta-se em uma “distinção ontológica” que se demonstrará extremamente resiliente, conservando-se mesmo após o acaso do colonialismo como forma socioeconômica. Ela consiste na consolidação de um sistema de partilha entre dois regimes de subjetivação. Um permite que sujeitos sejam reconhecidos como “pessoas”, outro leva sujeitos a serem determinados como “coisas” (SAFLATE, 2020).

Assim, a proposta inicial da pesquisa precisou ser ressignificada. Como sustenta Bardin (1997), analisar dados coletados em pesquisas não é uma técnica singular; desdobra-se em técnicas plurais. Bardin esclarece-nos que não existe um método único na análise de conteúdo, porém há algumas regras básicas, 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, 2016, p. 31).

De acordo com Gil (2008), uma pesquisa é definida como um procedimento racional e sistemático com o objetivo de responder ao problema proposto. Logo, para a realização de um estudo e/ou uma pesquisa, inicialmente é preciso decidir o que se deseja conhecer. Em relação ao objetivo desta pesquisa, foi usada a forma exploratória e descritiva, o que permitiu uma análise sistemática que serviu como subsídio para a fundamentação teórica do estudo. A revisão bibliográfica também foi utilizada na investigação proposta, tendo em vista a reflexão sobre o problema da pesquisa e o diálogo com a realidade encontrada. Os dados e as informações coletadas na pesquisa bibliográfica, na análise documental e nos questionários foram sistematizados e analisados, tendo como aporte o referencial teórico da dissertação.

Para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa de campo, uma vez que toda pesquisa necessita de um levantamento de dados. Em se tratando da temática militarização de escolas municipais, o campo de pesquisa foi a rede de ensino do município de Águas Lindas de Goiás; para isso, foi empregado o estudo de caso, a fim de ser possível compreender a intensidade da militarização na escola estudada.

As abordagens de pesquisa podem ser classificadas em quantitativas, que tratam de conceitos e de hipóteses a serem mensurados e verificados, ou seja, conceitos que podem se transformar em medidas; e em qualitativas, abordadas por uma análise a partir da compreensão e da reflexão dos fatos. No caso desta dissertação, o recurso foi do tipo *survey*, em que se usa como instrumento de coleta

de dados geralmente um questionário único. Foram também aplicados questionários para se conhecer o perfil dos(as) estudantes investigados(as).

Este estudo consistiu em uma pesquisa exploratória, com abordagem quali-quantitativa, por meio de um estudo de caso. Rodrigues (2007) limita a pesquisa bibliográfica a uma busca de informações em livros e outros meios de publicação, assim diferenciando-se de uma pesquisa de campo, ao passo que, na concepção de Gil (2008, p. 48), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, para dar subsídio ao trabalho de campo, foi realizada inicialmente uma pesquisa bibliográfica para a construção dos elementos teóricos do estudo, em revistas, periódicos, *sites* etc.

A análise qualitativa de dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática (BAUER; GASKELL, 2008). As quatro categorias-sínteses resultantes do processo de investigação foram orientadas pelas seguintes etapas procedimentais descritas por Bardin (2016): leitura flutuante, leituras subsequentes para verificação de recorrência das verbalizações, demarcação frequencial das verbalizações, organização dos temas e elaboração e definição das categorias. As primeiras leituras tiveram intuito de perceber impressões e significações do texto. Posteriormente, foram realizadas sucessivas leituras das transcrições, com atenção e cuidado, para verificar a recorrência das verbalizações e posteriormente organizar os temas. As categorias foram criadas a partir do grupamento de temáticas/assuntos por semelhança de conteúdo. Para sua organização, foram observados os critérios apresentados por Bardin (2016) a respeito de categorização: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Para a elaboração da pesquisa, precisamos organizar estrategicamente a coleta de dados, primeiro por questões de saúde pública, segundo por questões de resistência por parte da direção da escola e terceiro pela ausência de documentos a respeito da organização e da implementação do projeto na escola em estudo.

5.1 PERFIL SOCIOBIOGRÁFICO DOS(AS) ESTUDANTES

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante

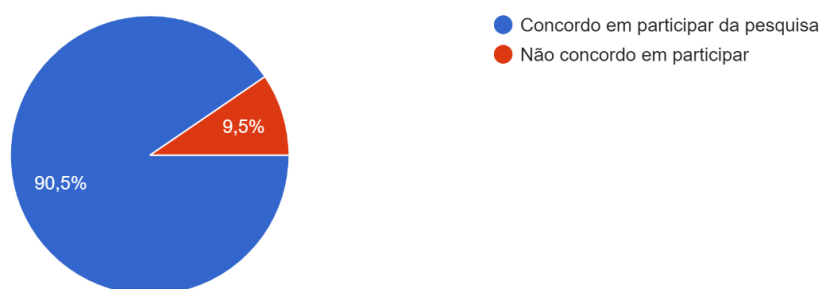
principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Demerval Saviani

Após enviarmos o questionário, explicamos sobre a pesquisa e os objetivos dela e perguntamos se concordariam em responder as questões enviadas, e um grupo de alunos decidiu por não responder. Segue gráfico representativo do termo de consentimento (Figura 2).

Figura 2 – Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Esta pesquisa é desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, é dirigida...0377@aluno.unb.br Após ler as informações acima:
21 respostas



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Enviamos questionário via WhatsApp, aplicativo de mensagens, para os alunos cujos contatos conseguimos. Ao analisarmos as respostas, separamos nas seguintes categorias: Regras, Militarização, Igualdade, Liberdade/Autonomia, Professores, Inclusão e Regras. Considerando que esse material foi coletado durante o período de afastamento social devido à pandemia de COVID-19, precisamos ter um olhar mais atento a algumas respostas.

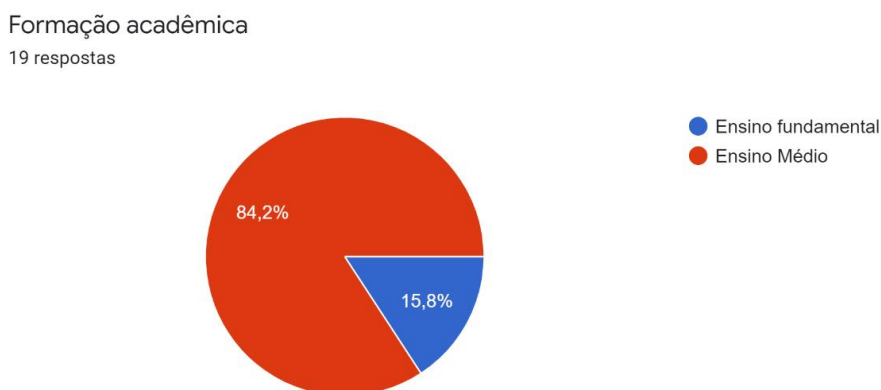
Devido à realidade social e política que se desenhou tanto com o afastamento social como com o governo de extrema-direita que desrespeitava direitos fundamentais e incentivava a cultura de ódio e perseguição, faz-se necessário intensificar os estudos sobre um modelo de escola no qual nos aprofundemos no

distanciamento entre escola, democracia e direitos humanos. Como nos ensina René Barbier (2007), ter um olhar mais atento e uma escuta amplificada é essencial quando realizamos pesquisas participativas.

Emocionamo-nos quando encaramos uma situação que nos coloca diante do desconhecido e da não resposta, procurando imediatamente no já conhecido soluções que não são satisfatórias. Esta inadequação de nós próprios face ao real imprevisto nos conduz a uma perturbação afetiva tanto mais importante quanto a situação se mostra dramática ou insolúvel. Num tal caso, sentimos a que ponto o fenómeno emocional desencadeia não só sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas, intuitivas do ser humano (BARBIER, 2007, p. 15).

Como exposto no corpo do presente trabalho, estamos pesquisando uma escola pública estadual na qual é ofertado Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que refletiu na formação acadêmica dos alunos que responderam às questões (Figura 3).

Figura 3 – Formação acadêmica

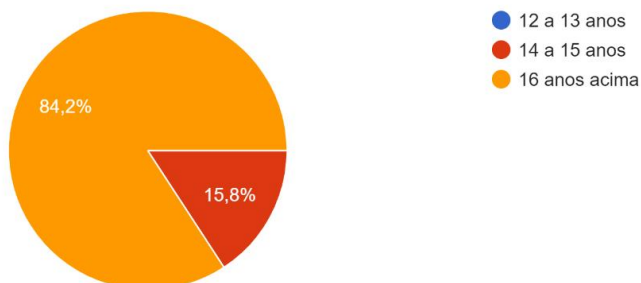


Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Assim como a formação acadêmica, a faixa etária dos alunos estava em conformidade com a modalidade ofertada pela escola (Figura 4).

Figura 4 – Faixa etária

Faixa etária
19 respostas

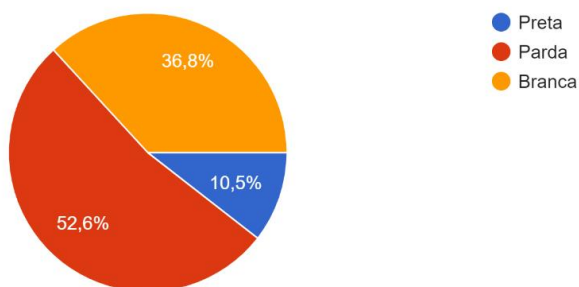


Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Ao analisarmos o quesito raça (Figura 5), percebemos que a grande maioria dos alunos matriculados na escola em estudo são pretos e pardos. Segundo a pesquisa de domicílios do IBGE (2020), em dez anos aumentou em 32% o número de brasileiros que se declaravam pretos e quase 11% o número dos que se declaravam pardos, nomenclatura usada pelo IBGE.

Figura 5 – Raça

Quanto a raça você se declara
19 respostas



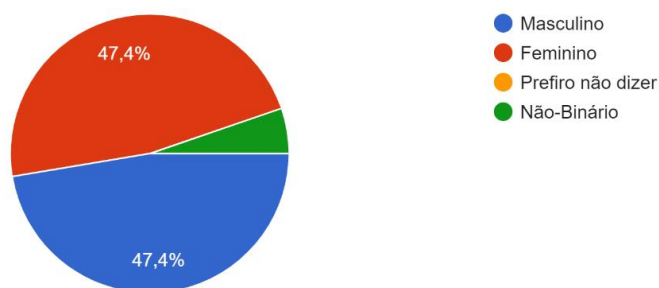
Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao gênero (Figura 6), identificamos que a grande maioria identifica-se com o sexo referência do sexo biológico, embora tenhamos tido a declaração de não binário. Segundo os estudiosos do tema, a identidade de gênero refere-se à relação que as pessoas têm com seu próprio gênero, isto é, se o gênero com que se identificam é o mesmo do sexo biológico. Nesse sentido, as pessoas podem ser cis ou trans. As pessoas cis são aquelas que se reconhecem no mesmo gênero do sexo

biológico, enquanto as trans, também chamadas de transexuais, são aquelas que têm uma identidade de gênero diferente da que lhes foi atribuída por razões biológicas. Apesar de parecer um fenômeno recente, a não binaridade é muito comum na história da humanidade. Diversas civilizações, em momentos diferentes da história e em diferentes regiões do mundo, reconheciam a existência de outras possibilidades de gênero além de masculino e feminino.

Figura 6 – Gênero

Em relação ao gênero você se declara
19 respostas



Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa.

É preciso escavar os vestígios culturais e históricos que possibilitaram o advento desse tipo de educação – cívico-militar – no solo goiano. A contextualização histórica da escola pública no Brasil é necessária para entender quais os caminhos tomados para a instrução pública, como ela se formou no decorrer da história e como se possibilitou a militarização das escolas públicas no estado de Goiás.

Em Goiás, houve reformas educacionais em 1930, com propósito de modernizar o ensino. Dessa maneira, criou-se um sistema público educacional, foi oferecido curso de aperfeiçoamento aos professores e houve construção de prédios escolares. Essa reforma educacional foi realizada por uma demanda da elite goiana, que queria reformular as escolas públicas, dando caráter de modernidade e urbanismo a elas (ALVES, 2012). Naquele período, as escolas em Goiás eram ocupadas pelos filhos de oligarcas e grupos econômicos privilegiados, portanto espaço de elitização.

5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O questionário enviado aos estudantes girou em torno das seguintes questões:

1. Como você acha que deve ser a escola pública?
2. Como era a escola antes e como está a escola hoje com a presença de militares?
3. O que mais lhe afeta na administração das escolas pelos militares?
4. Você já ouviu falar em Educação em Direitos Humanos? Você sabe o que significa direitos humanos?
5. Você acha que a militarização da escola desrespeita os direitos humanos? Se sim, de que forma?

Visitando a literatura, encontramos a técnica de amostragem em *snowball* (em tradução livre, “bola de neve”), uma metodologia que vem sendo usada em pesquisas qualitativas, por permitir que sejam alcançadas populações de difícil acesso. Segundo Vinuto (2014), a amostragem em *snowball* ou bola de neve pode ser definida como um tipo de amostragem não probabilística, em que se utilizam cadeias de referências, e é útil em pesquisas com grupos de difícil acesso. Isso vem a calhar no presente estudo: como o acesso aos alunos da escola cívico-militar de Águas Lindas de Goiás não nos foi oportunizado, precisamos recorrer ao método de indicação, ou seja, buscamos conhecer pais de alunos da escola cívico-militar e, por meio deles, solicitamos que os seus filhos nos auxiliassem respondendo ao formulário de nossa pesquisa.

Organizamos o presente estudo com base nos elementos que emergiram da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e do questionário. As categorias metodológicas foram sendo definidas ao longo do processo, embora já existissem aquelas pré-definidas, devido à natureza do objeto de pesquisa.

Tendo como referencial os ensinamentos de Saviani (2009), inferimos que a Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno estão igualmente inseridos mas ocupando posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua

compreensão e a sua solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Perguntamos acerca da escola cívico-militar, em sua prática pedagógica, a fim de verificar se realmente é uma escola inclusiva, respeitando e recepcionando todas as diversidades pluriculturais. A grande maioria respondeu que não. Logo, a escola cívico-militar necessita se abrir mais para o diálogo, para recepcionar as pautas relativas a diversidade, pluriculturalidade, direitos humanos e inclusão. Com as respostas, elaboramos o quadro de categorias a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Como deveria ser a escola?

CATEGORIAS
1 – Regras/Autoridade
2 – Militarização
3 – Igualdade/Inclusão
4 – Liberdade
5 – Professores
6 – Atendimento Psicológico/Saúde
7 – Inclusão

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Os registros foram feitos com o auxílio da tecnologia, por meio do formulário do Google Forms. Ao nosso ver, a coleta ficou impessoal, uma vez que ficamos privados do contato físico com o inquirido ou a inquirida.

Como podemos ver no quadro, a maioria dos alunos que responderam ao questionário suplica por liberdade, como nos ensina Paulo Freire na obra *Educação como prática da liberdade* (1967, p.36): “nascemos livres, mas temos medo da liberdade”. Sabemos que a escola pública é formada pela pluralidade e que ao longo do tempo tem passado por um processo de formação e transformação, abrigando todes, todas e todos em suas diversidades de ideias, de sistemas e de práticas educativas, o que requer liberdade em seu sentido mais amplo. Escola é não apenas um espaço de transmissão ou produção de conhecimento, mas também um espaço de exercício de poder, normalização de comportamentos, naturalização de relações e fabricação de individualidades.

Considerando nossa trajetória acadêmica e a nossa base filosófica, nossa pesquisa modula-se no Materialismo Histórico-Dialético. Segundo Rêses, Sousa e Silva (2016), o Materialismo Histórico-Dialético é um método que concebe o indivíduo como único e social, na medida em que carrega sua historicidade e suas vivências sociais e insere-se na sociedade como partícipe.

No presente trabalho, estabelecemos canais de comunicação com alunos da Escola Estadual de Águas Lindas de Goiás, na qual foi implantado o Projeto Escola Cívico-Militar. A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético nos permitiu ouvir e dialogar com os sujeitos ora estudados em uma ótica coletiva e conservando sua subjetividade e sua individualidade enquanto atores de suas experiências.

Analisando as respostas, percebemos que três categorias sobrepuseram-se à demais, quais sejam, Liberdade, Repressão e Regras, como podemos conferir no quadro que segue (Quadro 3).

Quadro 3 – Como era a escola antes e depois da presença dos militares?

CATEGORIAS	
1 – Liberdade	A liberdade era presente, existia a repressão, no entanto em um nível bem inferior ao atual, exigia-se as regras, com menos intolerância.
2 – Repressão	
3 – Regras	

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

Duas das categorias mais abordadas em nossa conversa foram “regras” e “liberdade”. Quando buscamos entender como seria a escola cívico-militar na ótica dos alunos, fica evidente o medo de quebrar as regras. A direção da escola é denominada Comando, e o processo pedagógico tem ficado em segundo plano; o importante é a disciplina e os bons “modos”, como ouvimos de um servidor da escola: “a escola tá paralisada, sem vida, sem barulho, não escutamos mais as gargalhadas dos alunos”. O silêncio é ensurdecedor.

Perceber o distanciamento dos princípios humanísticos e democráticos que tem sido promovido pelo projeto de educação cívico-militar escolas públicas faz-se urgente. Ao dialogarmos com os alunos da escola cívico-militar de Águas Lindas de Goiás, deparamos com relatos de preconceito, xenofobia e ausência de diálogo. Sabemos que, ao desrespeitar esses preceitos, o Projeto Escola Cívico-militar fere a dignidade humana. Como bem apresenta Saviani (1983, p. 41),

[...] considerando-se que a classe dominante não tem interesse “na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja produtivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira:” é possível articular a escola com os interesses dominados?

Nesse diapasão, devemos militar na defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade, como um PPP com perspectiva ética. Vejamos o que afirma Freire (2006, p. 15) na obra *Pedagogia da Autonomia*:

Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos, não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética.

Ao analisarmos essa categoria, recorreremos a Foucault (1995). Para ele, existe uma inter-relação entre os poderes que se constituem historicamente e a construção da subjetividade. À medida que eles são exercidos em uma determinada sociedade, também são estabelecidas formas de subjetivação. Para entender como essa relação acontece, o filósofo tinha como objeto de sua pesquisa “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem.

Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico. Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação.

Qual seria esse núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial?

Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem.

Paulo Freire

Bem nos alerta Paulo Freire sobre o inacabamento e a inconclusão do homem. Temos consciência de que somente por meio da educação será possível acessar uma nova ordem social. Em seu livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, Louis Althusser (1980), filósofo marxista francês, analisa os mecanismos de reprodução da sociedade capitalista. A necessidade maior de uma formação social é produzir e, principalmente, reproduzir as condições de produção. Essa tarefa é cumprida em parte pela própria materialidade e dinâmica do meio produtivo, em parte pela força repressiva do Estado e em parte pelos chamados aparelhos ideológicos do Estado.

Em uma sociedade marcada pela divisão de classes, o objetivo da educação será muito árduo. As massas depositam grandes esperanças no poder transformador da educação, desejando que, por meio dela, muitos problemas relativos à desigualdade social e cultural sejam solucionados. Atribui-se ao projeto educacional grande parte da responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da sociedade. Para Saviani (1983), a escola é um aparelho ideológico do Estado, ou seja, é na escola que a ideologia dominante encontra o terreno propício para se reproduzir.

Diante de tal constatação, é imperioso que a nossa pesquisa insira-se no campo científico e não seja meramente um observatório e um instrumento de registro e transcrição de fenômenos, devendo ser, então, um instrumento de resistência e transformação. Buscamos, assim, lançar luz sobre o projeto de escolas cívico-militares, suas incongruências e seu desrespeito aos preceitos de uma educação humana e humanizadora, com bases e princípios nos direitos humanos. Ainda, perseguimos um projeto de educação emancipadora, com consciência social e política, normatizado e guiado pelos princípios do Estado Democrático e de Direito, com pautas inclusivas e acolhedoras; uma educação comprometida com os processos

sociais, preocupada com a formação de um sujeito livre e autônomo e em constante busca pelos direitos fundamentais.

Ao ouvirmos alunos que estão matriculados na unidade cívico-militar objeto de nosso estudo, pudemos perceber que estão passando por sofrimento, desrespeito e angústia. Segundo alguns servidores, os quais não querem ser identificados, a alegria de ir trabalhar e dar as aulas de forma prazerosa, alegre, divertida e criativa tem se tornado medo.

Nosso estudo não teve como objetivo esvaziar os questionamentos normativos e pedagógicos do Projeto Escola Cívico-Militar no que se refere aos direitos humanos. Como explicamos, a escuta aos alunos usuários da escola cívico-militar teve respostas incisivas quanto ao tema direitos humanos. As vozes dos alunos fizeram-nos entender que a gestão cívico-militar é um retrocesso à liberdade no âmbito escolar.

Entender a educação como um direito de todos, como positivado na Carta Cidadã de 1988, é fundamental. Quando partimos das respostas dos alunos que participaram da pesquisa, entendemos que é de suma importância a implantação de políticas públicas que deem visibilidade aos direitos humanos e que os conduzam ao ambiente escolar como disciplina, com o mesmo *status* que as disciplinas clássicas como Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e as demais.

Em nossa incompletude, buscamos escutar os estudantes da escola cívico-militar de Águas Lindas de Goiás. Não foi uma tarefa fácil, primeiro pelas questões sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19, segundo pela pouca colaboração da equipe gestora da escola. A pouca empatia demonstrada com a nossa pesquisa e a não facilitação de acesso à escola e aos documentos que normatizam o projeto cívico-militar na unidade escolar em estudo materializam a violação aos direitos básicos dos cidadãos e ao direito à informação, bem como o desinteresse pela ciência e pela formação continuada.

Essas reflexões suscitaram questões que podem nos levar a novas pesquisas e novos rumos a serem buscados no contexto do Projeto Escola Cívico-Militar e suas incongruências. Que este trabalho tenha deixado uma inquietação para que outros pesquisadores possam se inquietar diante da transferência da gestão da educação para as forças policiais e da transferência de recursos da Secretaria de Educação para

a Secretaria de Segurança Pública. Que se busque um projeto de educação humanizado e libertário.

REFERÊNCIAS

- ÁGUAS LINDAS DE GOIÁS. **Portal de Serviços**. [2021]. Disponível em: <https://aguaslindasdegoias.go.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2021.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**. Paris: Assembleia Nacional Constituinte, 1793. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 28 out. 2021.
- ATLAS BRASIL. **Atlas de Desenvolvimento Humano**. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didi. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOBBIO, N. A era dos direitos. Nova Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 10ª reimpressão.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 25 out. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto Imperial n. 10.202, de 9 de março de 1889**. Approva o Regulamento para o Imperial Collegio Militar. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1889. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-10202-9-marco-1889-542443-publicacaooriginal-51422-pe.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- BRASIL. **Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 1971**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei complementar n. 94, de 19 de fevereiro de 1998**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno – RIDE e instituir o Programa Especial de Desenvolvimento do Entorno do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp94.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014**. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério dos Direitos Humanos, 2018. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Portaria n. 406, de 6 de junho de 2022.** Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Altera a Portaria MEC nº 852, de 28 de outubro de 2021, que regulamenta a certificação das Escolas Cívico-Militares que adotam o modelo do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-406-de-6-de-junho-de-2022-405922895>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. **Projeto de Emenda Constitucional n. 5, de 2 de março de 1983.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/18035>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 7.180 de 2014.** Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CANDAU, Vera; SACAVINO, Suzana. Educação em Direitos Humanos no Brasil: ideias-força e perspectivas de futuro. *In*: MAGENDZO, Abraham (org.). **Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en desenhos humanos en Iberoamérica.** Santiago: OIE/Orealc/Unesco, 2010. p. 68-83.

COSTA, Danúbia Régia. **A Política de Educação em Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República 2003-2012.** 2014. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18267>. Acesso em: 28 out. 2021.

DE PAULO, Wesley Garcia. **Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37153/1/2019_WesleiGarciaDePaulo.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

DITADURA empresarial-militar teve grande impacto na educação brasileira. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES),** Brasília, DF, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/ditadura-empresarial-militar-teve-grande-impacto-na-educacao-brasileira1>. Acesso em: 29 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dôminus, 1966.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Princípios fundamentais no direito constitucional.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. **Lei n. 12.797, de 27 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre a criação do Município de Águas Lindas de Goiás e dá outras providências. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 1995. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/82746/lei-12797. Acesso em: 16 nov. 2021.

GOIÁS. **Lei n. 14.044, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). Goiânia: Governo de Goiás, 2001. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/81610/pdf#:~:text=As%20denomina%C3%A7%C3%B5es%20hist%C3%B3ricas%20das%20unidades,s%C3%ADmbolos%20que%20lhes%20forem%20pertinentes>. Acesso em: 25 jan. 2022.

GOIÁS. **Lei n. 18.342, de 30 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre a criação, na Polícia Militar do Estado de Goiás, da unidade que especifica e dá outras providências. Goiânia: Governo de Goiás, 2013. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/90495/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOMES, Amaral Rodrigues. **Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019-2020): o que dizem os professores?** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOSHINO, Camilla. O que está por trás da militarização das escolas no Brasil? **Lunetas**, São Paulo, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/militarizacao-das-escolas/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). **Resultados e Metas**. [2021]. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Brasília, DF: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA DE ECONOMIA APLICADA (IPEA). **Identificação das fontes e soluções de financiamento para o desenvolvimento urbano-METROPOLITANO DA RIDE-DF**. Brasília, DF: Ministério da Economia, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/210108_relatorio_de_pesquisa_pgmb_rm_ride_df_complemento_c.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa *et al.* **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Educativo. São Paulo: Criarp, 2007.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Ègler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MELLO, Marcelo de. Brasília e Águas Lindas de Goiás: consenso e dissenso na produção de corpos. **Ateliê Geográfico**, v. 7, n. 2, p. 213-232, ago. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/15480/15104>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Escola cívico-militar de Águas Lindas recebe doação de 20 computadores do MEC. **Gov.br**, Brasília, DF, 27 out. 2021. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/129-escola-civico-militar-de-aguas-lindas-recebe-doacao-de-20-computadores-do-mec>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MONASTA, Atillio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem**. Viena: ONU, 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 29 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 29 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Carta Democrática Interamericana**. Washington: OEA, 2001. Disponível em: http://www.oas.org/OASpage/port/Documents/Democratic_Charter.htm. Acesso em: 16 nov. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO BRASIL (PNUD BRASIL). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2010. Disponível em: <https://www.br.undp.org/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES (CLACSO) (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia. A Política Pública de Educação em Direitos Humanos. **ARACÊ**, v. 2, n. 2, p. 84-104, 2015. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/26>. Acesso em: 29 out. 2021.

RODINO, Ana Maria *et al.* (org.). **Cultura e Educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. (Coleção Direitos Humanos).

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Paracambi: Faetec/IST, 2007. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. *In*: RUA, Maria das Graças; VALADAO, Maria Izabel. **O estudo da Política**: Temas Selecionados. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

SAFATLE, Vladimir Pinheiro. **Para além da necropolítica**: considerações sobre a gênese e os efeitos do Estado suicidário. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144/4446>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Plano de ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos

Humanos. Paris: UNESCO, 2006. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por?1=null&queryId=53c2a302-66bf-4056-ba4d-ae7adfc0e27c. Acesso em: 16 nov. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: segunda fase, plano de ação. Paris: UNESCO, 2012. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217350_por?3=null&queryId=53c2a302-66bf-4056-ba4d-ae7adfc0e27c. Acesso em: 16 nov. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**: terceira fase, plano de ação. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922?2=null&queryId=53c2a302-66bf-4056-ba4d-ae7adfc0e27c>. Acesso em: 16 nov. 2021.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SoCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007. Disponível em:
http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

**ANEXO A – ANÁLISE DO CENÁRIO NACIONAL DE MILITARIZAÇÃO (SANTOS;
ALVES, 2022, P. 12-13)**

**MILITARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL EM 2019: ANÁLISE DO
CENÁRIO NACIONAL**

Eduardo Junio Ferreira Santos e Miriam Fábria Alves

Tabela 1 – Número de escolas estaduais militarizadas em dezembro de 2019, separadas por UF e corporações militares

	Polícias militares	Corpos de bombeiros militares	Outros arranjos administrativos
Mato Grosso	7	1	-
Rondônia	7	0	-
Amazonas	9	1	-
Goiás	60	0	-
Bahia	13	0	-
Maranhão	5	1	-
Tocantins	12	0	-
Piauí	1	0	-
Roraima	-	-	18
Amapá	2	1	-
Acre	1	2	-
Pará	1	0	-
Distrito Federal	7	3	-
Paraná	3	0	-
BRASIL	128	9	18

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Em relação às 85 escolas municipais, 71 (83,53%) foram militarizadas por intermédio da PM da respectiva unidade federativa, sete (8,24%) via acordos com o CBM [Corpo de Bombeiro Militar] e as sete (8,24%) de Goiás por meio de parcerias com o setor privado. A Tabela 2 apresenta esses dados, lado a lado, para uma melhor visualização.

Tabela 2 – Número de escolas municipais militarizadas em dezembro de 2019, separadas por UF e corporações militares

	Polícias militares	Corpos de bombeiros militares	Outros arranjos administrativos
Amazonas	3	0	-
Maranhão	1	7	-
Bahia	66	0	-
Goiás	-	-	7
Pará	1	0	-
BRASIL	71	7	7

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa.

Ao analisar o conjunto das 240 escolas públicas militarizadas, temos 79 (32,92%) na Bahia, 67 (27,92%) em Goiás, 18 (7,5%) em Roraima, 14 (5,83%) no Maranhão, 13 (5,42%) no Amazonas, 12 (5%) no Tocantins, 10 (4,17%) no Distrito Federal, 8 (3,33%) no Mato Grosso, 7 (2,92%) em Rondônia, 3 (1,25%) no Acre, 3 (1,25%) no Amapá, 3 (1,25%) no Paraná, 2 (0,83%) no Pará e uma (0,42%) no Piauí.

REFERÊNCIA

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144/4446>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ANEXO B – AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 5225009-16.2022.8.21.7000/RS**AGRAVO DE INSTRUMENTO Nº 5225009-16.2022.8.21.7000/RS**

TIPO DE AÇÃO: Plano Estadual de Educação

AGRAVANTE: CENTRO DOS PROFS DO EST DO RS SIND DOS TRAB EM EDUCACAO

AGRAVANTE: INTERSINDICAL - CENTRAL DA CLASSE TRABALHADORA

AGRAVADO: ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

DESPACHO/DECISÃO

Trata-se de AGRAVO DE INSTRUMENTO interposto por CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO e INTERSINDICAL - CENTRAL DA CLASSE TRABALHADORA nos autos da **AÇÃO CIVIL PÚBLICA** que movem em face do ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, em face da decisão proferida nos seguintes termos (evento 18, DESPADEC1):

(...)

No caso em tela, insurge-se a parte autora acerca do Decreto nº 10.004/2019, o qual instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, cuja proposta seria a aplicação do plano de gestão militar em toda a rede pública do país. Segundo os autores, referido decreto vai de encontro a necessária gestão democrática na formulação de políticas educacionais, que engloba a necessária participação, além de professores, estudantes, famílias e Poder Público, da sociedade civil na definição das prioridades e das condições do processo de educação.

Dito isso, em análise ao Decreto nº 10.004/2019, os arts. 1º e 9º assim dispõem:

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim.

§ 2º O Pecim é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição.

[...]

Art. 9º Compete aos entes federativos que aderirem ao Pecim:

I - garantir as condições para a implementação do Pecim em sua circunscrição, que será regulamentada por meio de instrumento específico;

Verifica-se que o PECIM é complementar a outras políticas educacionais dos Estados e Municípios. Logo, ao menos neste momento preliminar, não verifico ilegalidade expressa a ponto de sustar o andamento do referido plano em âmbito estadual, visto que os entes federativos que aderirem ao referido PECIM regulamentarão em seus âmbitos de competência, por instrumento específico, não havendo informação clara da ausência da participação democrática.

Nesta senda, ao menos em um exame preliminar, não resta ilegalidade no plano que será implantado pelo Estado. Ademais, saliento que os atos administrativos gozam de presunção de legitimidade, não se verificando, portanto, de plano os requisitos ensejadores para a concessão da tutela provisória de urgência.

Assim, INDEFIRO o pedido liminar.

Intimem-se.

Em suas razões, referem os agravantes que, em setembro de 2019, foi publicado o Decreto Federal que instituiu o *Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM*, para aplicação do plano de gestão militar em toda a rede pública do país. Afirmam que o referido plano tem por objetivo, fundamentalmente: i) implementar ações baseadas no padrão de ensino dos colégios militares; ii) aplicação do modelo de gestão escolar dos colégios militares, baseado nas estratégias de disciplina e hierarquia; iii) ampliação de funções militares no tocante à gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa, tudo com apoio do Ministério da Defesa e das Forças Armadas. Acrescentam que o PECIM já conta com a colaboração de adesão de aproximadamente 80 escolas em todo Estado, não obstante a evidente desconsideração do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L. n. 9.394/96), bem como a Lei da Gestão Democrática Estadual (Lei Estadual n. 10.576/1995), a evidenciar ilegalidade na aplicação do referido Decreto que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares a nível estadual. Afirmam que tal ilegalidade está lastreada na ausência de ato regulamentador do Estado do Rio Grande do Sul acerca da implementação do programa no âmbito local, sustentado que, mesmo que exista formalmente ato de adesão, subsiste a ilegalidade em aplicar programa em âmbito estadual, tendo em vista a existência de lei específica que rege a gestão democrática nas escolas públicas gaúchas que conflita com os princípios castrenses de disciplina e hierarquia, a denotar probabilidade do direito afirmado. Afirmam ainda a existência de perigo de dano irreparável em razão dos prejuízos que a implantação de tal

programa, sem amparo na lei, poderá causar. Pedem a sustação imediata das novas adesões ao programa, no âmbito das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, requerendo, inclusive, a concessão de tutela recursal de urgência, nos termos do art. 1019, I, do CPC.

É o relatório.

Decido.

Analisado pedido de antecipação de tutela recursal de urgência, na forma do art. 1019, I, do CPC/15:

Segundo o referido dispositivo, poderá o Relator, ao receber o agravo de instrumento, *atribuir efeito suspensivo ao recurso* ou **deferir, em antecipação de tutela, total ou parcialmente, a pretensão recursal**, desde que presentes os pressupostos exigidos para a concessão da tutela de urgência previstos no art. 300 do CPC/15, quais sejam: *probabilidade do direito e perigo de dano ou risco ao resultado útil do processo*, em não sendo a medida imediatamente deferida.

Com relação ao primeiro requisito - *probabilidade do direito afirmado* -, observo que o fundamento do pedido de declaração de ilegalidade da aplicação do referido Decreto às escolas do ente federativo demandado está lastreado no fato de que o mesmo extrapola os limites do contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Lei Estadual nº 10.576/95, a qual dispõe sobre a gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul.

De efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a normativa que estabelece as regras e princípios que devem ser observados na formulação das políticas públicas voltadas ao ensino no país, dentre os quais destacam-se, em seu art. 3º, inciso VII, a *gestão democrática do ensino público*, para o que prevê, no art. 14, a *participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (I) e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (II)*.

Cumprindo tal diretiva, a Lei Estadual 10.576/95, atendendo também o disposto no art. 197, VI, da Constituição do Estado do RS, prevê, em seu art. 1º, inciso I, a *autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica*, o que se expressa na regra contida no art. 6º que delega à equipe diretiva da escola (Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico), em consonância com as deliberações do Conselho Escolar, a administração do estabelecimento de ensino.

Tais disposições, **estabelecidas em leis aprovadas pelo parlamento, porque de hierarquia superior ao Decreto Federal, a este se sobrepõe**, de modo que não pode o referido Decreto extrapolar os limites, tanto da LDB, como a Lei Estadual que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público no âmbito deste ente federado.

É neste tópico que vislumbro *verossimilhança nas alegações dos autores*, a gerar *probabilidade do direito afirmado*, quando se verifica que o Decreto nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, em seu art. 5º, estabeleceu, como diretrizes, a **utilização do modelo baseado em práticas pedagógicas e padrões de ensino dos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e do corpo de bombeiros (II), a contratação de militares inativos como prestadores de tarefas por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa (VII), e o emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa. (XI)**

Ora, como referido na inicial, no "modelo" vigente nos colégios militares, embora a gestão pedagógica esteja afeta a pedagogos e profissionais da educação, a gestão administrativa e de conduta fica a cargo dos militares ou profissionais de segurança pública indicados por outros órgãos, o que, em princípio, não observa o princípio da gestão democrática do ensino garantido pela LDB e, notadamente, da Lei Estadual 10.576/95, pois colide com o princípio da autonomia na gestão administrativa escolar por esta assegurado, mais especificamente com o disposto nos arts. 4º e 6º desta lei estadual, que estabelece competir **o exercício da administração do estabelecimento de ensino à equipe diretiva**, integrada pelo Diretor, Vice e Coordenador Pedagógico, em consonância com o Conselho Escolar.

Assim, ainda que o art. 24 do Decreto Federal que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares cuja aplicação a nível estadual é questionado nesta demanda esclareça que os militares que atuarão em tal programa não serão considerados profissionais da educação básica, fato é que o art. 5º do mesmo Decreto prevê expressamente o emprego dos mesmos **nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa**, o que, repita-se, em princípio, afronta o disposto na lei estadual, norma de hierarquia superior.

Ante a tais fundamentos, vislumbro presente o pressuposto da *verossimilhança das alegações* a dotar de *probabilidade o direito afirmado* pela parte autora.

Por outro lado, não há como deixar de reconhecer igualmente presente o *risco de dano de difícil reparação*, em não sendo a medida requerida a título de antecipação de tutela deferida imediatamente, diante dos graves prejuízos que poderão decorrer para os alunos e comunidade escolar com a continuidade do programa e adesão de outras instituições de ensino público ao modelo de Escola Cívico-Militar, no âmbito do Rio Grande do Sul, considerando não só os custos associados à contratação de pessoal militar como principalmente o risco de solução de continuidade de tal modelo, em sendo procedente a demanda, o que afetaria sobremaneira o desenvolvimento escolar dos alunos envolvidos.

Do exposto, *presente a probabilidade do direito afirmado e o risco de dano irreparável, na forma do permissivo contido no inciso I do art. 1.019 do CPC, concedo tutela antecipada recursal de urgência para determinar a suspensão de novas adesões ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, no âmbito das escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul.*

Comunique-se o juízo de origem.

Intimem-se, devendo a parte agravada oferecer resposta ao recurso, no prazo legal, facultada a juntada de documentos que entenda necessários (art. 1019, II, CPC/15).

Após, vista ao Ministério Público para parecer.

Por fim, venham os autos conclusos para inclusão em pauta de julgamento.

Documento assinado eletronicamente por **RICARDO PIPPI SCHMIDT, Desembargador**, em 9/11/2022, às 19:7:37, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006. A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://eproc2g.tjrs.jus.br/eproc/externo_controlador.php?acao=consulta_autenticidade_documentos, informando o código verificador **20002967225v26** e o código CRC **a0f65d30**.

Informações adicionais da assinatura:
Signatário (a): RICARDO PIPPI SCHMIDT
Data e Hora: 9/11/2022, às 19:7:37

ANEXO C – DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019**DECRETO Nº 10.004, DE 5 DE SETEMBRO DE 2019**

Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, *caput*, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 2º, *caput*, inciso II, e no art. 16 da Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio.

§ 1º O Pecim será desenvolvido pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e será implementado em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal na promoção de ações destinadas ao fomento e ao fortalecimento das Escolas Cívico-Militares - Ecim.

§ 2º O Pecim é complementar a outras políticas de melhoria da qualidade da educação básica em âmbito nacional, estadual, municipal e distrital e não implicará o encerramento de outros programas ou a sua substituição.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - Escolas Cívico-Militares - Ecim - escolas públicas regulares estaduais, municipais ou distritais, que aderirem ao Pecim;

II - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim - conjunto de ações direcionadas ao fomento e ao fortalecimento das Ecim a partir de modelo de gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa;

III - fomento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais que desejarem implementar o modelo das Ecim;

IV - fortalecimento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as Ecim;

V - gestão de processos educacionais - promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula;

VI - gestão de processos didático-pedagógicos - promoção de atividades de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, respeitadas a autonomia das Secretarias de Educação dos entes federativos e as atribuições conferidas exclusivamente aos docentes;

VII - gestão de processos administrativos - promoção de atividades com vistas à otimização dos recursos materiais e financeiros da unidade escolar; e

VIII - comunidade escolar - conjunto formado por:

- a) os estudantes matriculados em escola pública regular estadual, municipal ou distrital, com frequência comprovada;
- b) os responsáveis pelos estudantes a que se refere a alínea "a"; e
- c) os professores e os demais servidores integrantes do quadro do magistério público estadual, municipal ou distrital em exercício na unidade escolar.

CAPÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

Art. 3º São princípios do Pecim:

I - a promoção de educação básica de qualidade aos alunos das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais;

II - o atendimento preferencial às escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social;

III - o desenvolvimento de ambiente escolar adequado que promova a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

IV - a articulação e a cooperação entre os entes federativos;

V - a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos;

VI - o fortalecimento de valores humanos e cívicos;

VII - a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares;

VIII - a indução de boas práticas para a melhoria da qualidade do ensino público; e

IX - a adoção de modelo de gestão que proporcione a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

Art. 4º São objetivos do Pecim:

I - fomentar e fortalecer as escolas que integrem o Programa;

II - contribuir para a consecução do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;

III - contribuir para a implementação de políticas de Estado que promovam a melhoria da qualidade da educação básica, com ênfase no acesso, na permanência, na aprendizagem e na equidade;

IV - proporcionar aos alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar;

V - contribuir para a melhoria do ambiente de trabalho dos profissionais da educação;

VI - estimular a integração da comunidade escolar;

VII - colaborar para a formação humana e cívica do cidadão;

VIII - contribuir para a redução dos índices de violência nas escolas públicas regulares;

IX - contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares; e

X - contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar.

CAPÍTULO III DAS DIRETRIZES

Art. 5º São diretrizes do Pecim:

- I - elevação dos índices de desenvolvimento da educação básica, por meio de integração transversal com os programas do Ministério da Educação;
- II - utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;
- III - implementação do modelo das Ecim de forma gradual, nas modalidades fomento e fortalecimento, nos Estados, nos Municípios e no Distrito Federal;
- IV - celebração de acordos de cooperação no âmbito da administração pública;
- V - estabelecimento de parcerias entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal;
- VI - estabelecimento de parcerias entre os entes federativos;
- VII - aplicação dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação para a implementação do Programa;
- VIII - viabilização da contratação pelas Forças Armadas de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa;
- IX - avaliação contínua das escolas que aderirem ao Programa;
- X - certificação das escolas que implementarem o modelo das Ecim; e
- XI - emprego de oficiais e praças das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares, para atuarem nas áreas de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Parágrafo único. Na aplicação dos recursos de que trata o inciso VII do *caput*, deverão ser consideradas as disposições contratuais estabelecidas para esse fim nas parcerias firmadas com o Ministério da Defesa, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, observado o disposto no art. 25.

CAPÍTULO IV DAS COMPETÊNCIAS

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação:

- I - editar atos normativos necessários à operacionalização e à gestão do Pecim;
- II - prestar apoio técnico e financeiro às escolas públicas regulares para participarem do Pecim, conforme regras a serem estabelecidas em atos específicos;
- III - capacitar os profissionais que atuarão nas Ecim;
- IV - definir a forma e os critérios para a participação das escolas pública regulares estaduais, municipais e distritais no Pecim;
- V - definir metodologia de monitoramento e avaliação para o Pecim;
- VI - definir o perfil profissional dos militares que atuarão nas Ecim;

VII - acompanhar o processo seletivo dos militares inativos a serem contratados pelas Forças Armadas como prestadores de tarefa por tempo certo;

VIII - acompanhar o processo seletivo dos militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares que atuarão nas Ecim;

IX - certificar as escolas que aderirem ao Pecim; e

X - gerir os recursos orçamentários e financeiros destinados ao Pecim, inclusive em relação à descentralização de recursos em favor de órgãos da administração pública federal que possam apoiá-lo na consecução de seus objetivos, sem comprometimento orçamentário desses órgãos.

Art. 7º Compete ao Ministério da Defesa:

I - descentralizar os recursos orçamentários e financeiros destinados às Forças Armadas, com o objetivo de efetivar a contratação de profissionais militares inativos para atuarem nas Ecim;

II - colaborar com o Ministério da Educação na definição dos perfis profissionais dos militares inativos das Forças Armadas que atuarão nas Ecim; e

III - coordenar com o Ministério da Educação o processo seletivo dos militares inativos das Forças Armadas a serem contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim.

Art. 8º Compete às Forças Armadas:

I - promover a seleção dos militares inativos que atuarão nas Ecim, de acordo com as orientações estabelecidas pelo Ministério da Defesa e pelo Ministério da Educação;

II - contratar os militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo que atuarão nas Ecim no desempenho de tarefas de apoio à gestão escolar, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa; e

III - executar a gestão administrativa dos militares inativos contratados como prestadores de tarefa por tempo certo para atuarem nas Ecim.

Art. 9º Compete aos entes federativos que aderirem ao Pecim:

I - garantir as condições para a implementação do Pecim em sua circunscrição, que será regulamentada por meio de instrumento específico;

II - estabelecer e garantir a parceria entre as Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital e as Secretarias de Estado de Segurança Pública dos Estados e do Distrito Federal para a implementação das Ecim;

III - disponibilizar o corpo docente e os demais profissionais da educação necessários à implementação das Ecim;

IV - elaborar diagnósticos e planos locais para a implementação das Ecim;

V - disponibilizar militares às Ecim, quando necessário, do contingente efetivo da polícia militar ou do corpo de bombeiro militar, em observância ao disposto no item 10 do § 1º do art. 21 do Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983;

VI - prestar informações ao Ministério da Educação sobre a execução do Pecim, para fins de acompanhamento e de avaliação;

VII - integrar sistema de monitoramento do Pecim;

VIII - promover a divulgação do Pecim com o objetivo de conscientizar a comunidade escolar sobre as vantagens que serão trazidas pela implementação das Ecim; e

IX - apoiar a realização de consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo de Ecim a ser implementado.

Art. 10. Compete às escolas participantes do Pecim:

I - adotar o modelo de Ecim elaborado pelo Ministério da Educação, com atendimento às suas especificidades;

II - garantir as condições para a implementação do Pecim, nos termos do disposto em regulamento;

III - elaborar diagnóstico e plano escolar para a implementação do modelo de Ecim;

IV - prestar informações à respectiva Secretaria de Estado ou municipal de Educação e ao Ministério da Educação sobre a execução da implementação do modelo de Ecim, conforme definido em ato do Ministro de Estado da Educação, para fins de acompanhamento e de avaliação;

V - integrar ao ambiente escolar as tarefas desenvolvidas pelos prestadores de tarefa por tempo certo e dos militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares que atuarão nas Ecim; e

VI - realizar consulta pública formal e de caráter vinculante à comunidade escolar com o objetivo de aprovar o modelo da Ecim a ser implementado.

CAPÍTULO V DO MODELO

Art. 11. O modelo de Ecim é o conjunto de ações promovidas com vistas à gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, baseada nos padrões de ensino adotados pelos colégios militares do Comando do Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares.

§ 1º A gestão na área educacional será alcançada por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores e atitudes, com vistas ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania.

§ 2º A gestão na área didático-pedagógica será alcançada por meio de ações relacionadas à supervisão escolar, ao apoio pedagógico, à psicopedagogia, à avaliação educacional e à proposta pedagógica.

§ 3º A gestão na área administrativa será alcançada por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, patrimonial e de finanças.

Art. 12. O modelo de Ecim deverá prever a realização de capacitação para todos os profissionais envolvidos no Pecim.

CAPÍTULO VI DO PÚBLICO-ALVO

Art. 13. O Pecim tem por público-alvo:

I - alunos matriculados em escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio; e

II - gestores, professores e demais profissionais das escolas públicas regulares estaduais, municipais e distritais de ensinos fundamental e médio.

Parágrafo único. No Pecim, serão priorizados os alunos, os gestores, os professores e os demais profissionais das escolas públicas regulares em situação de vulnerabilidade social.

Art. 14. Poderão integrar o Pecim, além do Ministério da Educação, do Ministério da Defesa e das Forças Armadas:

I - os militares inativos das Forças Armadas;

II - as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal;

III - as escolas públicas regulares de educação básica;

IV - os dirigentes das redes públicas de ensino;

V - os gestores, os professores e os demais profissionais da educação;

VI - as Secretarias de Segurança Pública dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal;

VII - os militares, da ativa e da reserva, das Forças Auxiliares dos Estados e do Distrito Federal;

VIII - o Conselho Nacional de Secretários de Educação;

IX - a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação,

X - a comunidade escolar; e

XI - as organizações da sociedade civil.

Parágrafo único. Poderão integrar o Pecim outros órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e entidades privadas sem fins lucrativos.

CAPÍTULO VII DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 15. O Pecim será executado por meio de ações e instrumentos que incluam:

I - etapa inicial de adesão voluntária dos entes federativos, consulta pública formal e execução do modelo da Ecim nas escolas participantes;

II - disponibilização de militares inativos das Forças Armadas ou de militares das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares;

III - capacitação de militares, de gestores, de professores e dos demais profissionais da educação básica;

IV - fornecimento de apoio técnico e financeiro;

V - disponibilização de apoio pedagógico aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem;

VI - promoção e difusão de boas práticas nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa;

VII - avaliação da implementação das Ecim para fins de certificação;

VIII - contratação de militares inativos como prestadores de tarefa por tempo certo pelas Forças Armadas, sob coordenação do Ministério da Defesa; e

IX - fortalecimento da infraestrutura escolar.

CAPÍTULO VIII DA AVALIAÇÃO E DA CERTIFICAÇÃO

Art. 16. O Pecim será avaliado continuamente, como forma de aferição da melhoria e do atingimento das metas do modelo proposto.

§ 1º Serão objeto de avaliação pelo Ministério da Educação as atividades de apoio à gestão educacional, à gestão didático-pedagógica e à gestão administrativa compreendidas no Pecim.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Educação definirá as metas e a metodologia de mensuração efetiva de resultados para implementação do Pecim.

Art. 17. Os critérios para a obtenção e a perda da certificação concedida à Ecim serão estabelecidos em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 18. As escolas não participantes do Pecim poderão, desde que vinculadas a ente federativo que tenha aderido ao Pecim, adotar o modelo de Ecim a qualquer tempo e solicitar a certificação da escola, desde que atendidos os critérios de participação a que se refere o art. 17.

CAPÍTULO IX DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 19. Compete à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação a coordenação estratégica do Pecim e a implementação das ações dela decorrentes.

Art. 20. A participação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal no Pecim ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em ato do Ministro de Estado da Educação.

Art. 21. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro ao Ministério da Defesa, aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal, na forma estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação, para subsidiar a execução do Pecim, conforme as dotações orçamentárias da União consignadas ao Programa, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento fixados anualmente; e outras fontes de recursos provenientes de entidades públicas e privadas.

Art. 22. Fica autorizada a aplicação do apoio financeiro destinado ao Ministério da Defesa aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal para a contratação de serviços relativos ao Pecim.

Art. 23. Não haverá vinculação ou subordinação técnico-administrativa das escolas participantes do Pecim ao Ministério da Defesa, que permanecerão subordinadas às respectivas Secretarias de Educação estaduais, municipais e distrital.

Art. 24. Os militares que atuarem nas Ecim não serão considerados, para todos os fins, como profissionais da educação básica, nos termos do disposto no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 25. Para a execução do Pecim, poderão ser firmados convênios, termos de compromisso, acordos de cooperação, termos de execução descentralizada, ajustes ou outros instrumentos congêneres, com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, municipal e distrital e com entidades privadas sem fins lucrativos.

Art. 26. O Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, editarão, no âmbito de suas competências, normas complementares para o cumprimento do disposto neste Decreto.

Art. 27. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de setembro de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO
Fernando Azevedo e Silva
Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 06/09/2019

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/9/2019, Página 1 (Publicação Original)