

FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS:
IMPLICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

RITA DE CASSIA GONTIJO DUTRA

INHUMAS
2022

RITA DE CÁSSIA GONTIJO DUTRA

**O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS:
IMPLICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Inhumas – FacMais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria de Lima Pessoni

INHUMAS
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

D978p

DUTRA, Rita de Cassia Gontijo
O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS
EM GOIÁS: IMPLICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA DA
ESCOLA. Rita de Cassia Gontijo Dutra. – Inhumas: FacMais, 2022.

119p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2022.

“Orientação: Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Educação; 2. Militarização de escolas; 3. Autonomia; 4. Escolas
públicas. I. Título.

CDU: 37

**O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
IMPLICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA NA ESCOLA
PÚBLICA EM GOIÁS**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Curso de Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**O PROCESSO DE MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM GOIÁS:
IMPLICAÇÕES NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni (FacMais)
Presidente da Banca

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação (FacMais)
Membro interno

Prof. Dra. Denilda Caetano de Faria (UFT)
Membro externo

"No caminho, com Maiakósvki"

Assim como a criança
humildemente afaga
a imagem do herói,
assim me aproximo de ti, Maiakósvki.
Não importa o que me possa acontecer
por andar ombro a ombro
com um poeta soviético.
Lendo teus versos,
aprendi a ter coragem.
Tu sabes,
conheces melhor do que eu
a velha história.

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.

Nos dias que correm
a ninguém é dado
repousar a cabeça
alheia ao terror.
Os humildes baixam a cerviz;
e nós, que não temos pacto algum
com os senhores do mundo,
por temor nos calamos.
No silêncio de meu quarto
a ousadia me afogueia as faces
e eu fantasio um levante;
mas amanhã,
diante do juiz,
talvez meus lábios
calem a verdade
como um foco de germes
capaz de me destruir.

Olho ao redor

e o que vejo
 e acabo por repetir
 são mentiras.
 Mal sabe a criança dizer mãe
 e a propaganda lhe destrói a consciência.
 A mim, quase me arrastam
 pela gola do paletó
 à porta do templo
 e me pedem que aguarde
 até que a Democracia
 se digne a aparecer no balcão.
 Mas eu sei,
 porque não estou amedrontado
 a ponto de cegar, que ela tem uma espada
 a lhe espetar as costelas
 e o riso que nos mostra
 é uma tênue cortina
 lançada sobre os arsenais.

Vamos ao campo
 e não os vemos ao nosso lado,
 no plantio.
 Mas ao tempo da colheita
 lá estão
 e acabam por nos roubar
 até o último grão de trigo.
 Dizem-nos que de nós emana o poder
 mas sempre o temos contra nós.
 Dizem-nos que é preciso
 defender nossos lares
 mas se nos rebelamos contra a opressão
 é sobre nós que marcham os soldados.

E por temor eu me calo,
 por temor aceito a condição
 de falso democrata
 e rotulo meus gestos
 com a palavra liberdade,
 procurando, num sorriso,
 esconder minha dor
 diante de meus superiores.
 Mas dentro de mim
 com a potência de um milhão de vozes
 o coração grita - MENTIRA!

Eduardo Alves da Costa

Dedico este trabalho à minha orientadora e à banca avaliadora, que participaram ativamente no desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso com suas sugestões e compartilhamento de ideias. Gratidão eterna a todos os professores que tive durante o curso.

E estendo à minha amorosa família, meus pais, irmãos, sobrinhos, marido e filhos que me acompanharam nessa jornada de formação e melhoramento da minha ação profissional.

AGRADECIMENTOS

Senhor Deus, obrigado por estar comigo nesta caminhada me fortalecendo, me mantendo com saúde física e mental diante das adversidades do momento pandêmico. Sua proteção e zelo me presentearam com uma equipe de apoio. Um trabalho de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho.

Mas, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúnem contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida. Especialmente à minha orientadora, Professora Dra. Lucineide Pessoni, que sempre acreditou em mim. Agradeço a orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico, um interesse permanente e fecundo, uma visão crítica e oportuna, um empenho inexcedível e saudavelmente exigente, os quais contribuíram para enriquecer, com grande dedicação, passo por passo, todas as etapas subjacentes ao trabalho.

Às minhas amigas de sempre, Mestres Eliane Lima e Ivone Moreira, agradeço o apoio e motivação incondicional que ajudou a tornar este trabalho uma válida e agradável experiência de aprendizagem. Estou grata pela nossa amizade. Aos Professores Doutores Marcelo Máximo e Denilda Caetano, porque aceitou honrar-me com o apoio e contribuições, agradeço a confiança em mim depositada.

Ao meu marido, Adolfo Reis, pelo amor, partilha, companheirismo e apoio incondicional. Agradeço pela enorme compreensão, generosidade e alegria com que me brindou constantemente, contribuindo para chegar ao fim deste percurso. E, aos meus queridos filhos, Gercino, Laura e Larissa que amo incondicionalmente e que dão o colorido à minha vida. Espero doravante compensá-los das horas de atenção e brincadeira. Foram eles o meu grande

estímulo nesta caminhada. Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta pesquisa, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

RESUMO

Esta dissertação se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas (PPGE/FACMAIS), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. A pesquisa refere-se à militarização das escolas no Estado de Goiás, cuja abordagem se concentra em discutir o crescente processo de Militarização das Escolas Públicas no Estado de Goiás, buscando evidências se tal modelo com diretrizes fundamentadas numa educação militar pode comprometer a autonomia da escola e conseqüentemente a democratização do ensino. Esse estudo se justifica por abordar um tema de relevância para a sociedade, visto que o papel da escola no processo de democratização e do desenvolvimento da cidadania dos alunos por meio da educação formal está diretamente relacionado ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Nesse contexto, a problemática desse estudo se manifesta sob a seguinte pergunta de pesquisa: o processo de militarização das escolas públicas em Goiás pode comprometer a construção da autonomia da escola tendo em vista que a escola pública, segundo a legislação, deve garantir a todos uma educação gratuita, laica democrática e autônoma? No processo de investigação, esta pesquisa destaca como objetivo geral, analisar e explicitar os processos de militarização das escolas, os seus marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais que norteiam e definem as políticas para a educação brasileira e assim analisar dentro da expansão das escolas militares em Goiás as concepções de democratização do ensino e das relações para a construção de um saber autônomo e democrático no âmbito de uma escola militarizada. Os objetivos específicos são: identificar os marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais de constituição de uma escola militarizada no Brasil e no estado de Goiás; analisar as concepções de democratização do ensino e os processos de construção de autonomia da escola; e, discutir as políticas de expansão das escolas militares no Brasil e no estado de Goiás no contexto das transformações ocorridas no ambiente educacional em decorrência da militarização e quais os impactos desse processo na efetividade de uma escola democrática e autônoma. Com relação aos processos metodológicos, este estudo está pautado em uma pesquisa de abordagem qualitativa, bem como uma revisão bibliográfica e análise dos dados referenciados na perspectiva do materialismo histórico-dialético, publicados em livros, artigos e sites acadêmicos e bibliotecas digitais. Ao analisar as fontes selecionadas, observou-se de acordo com Chauí (2000), Cruz (2017), Libâneo (2014), Lima (2018), Santos (2019), Santos (2020), Saviani (2011) e Silva (2019), que a militarização se apresenta como uma possível ameaça e enfraquecimento do ensino democrático proposto pelas escolas públicas. Ainda, observa-se que o estatuto da escola militar está diretamente relacionado com a imposição de regras e ideais, o que acaba por divergir dos preceitos de democracia e inclusão defendidos pela educação brasileira.

Palavras-chave: Educação. Militarização de escolas. Autonomia. Escolas públicas.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Graduate Program in Education-Academic Master's at Faculdade de Inhumas (PPGE/FACMAIS), in the line of research Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. The research refers to the militarization of schools in the State of Goiás, whose approach focuses on discussing the growing process of Militarization of Public Schools in the State of Goiás, seeking evidence if such a model with guidelines based on military education can compromise school autonomy and consequently the democratization of education. This study is justified because it addresses a topic of relevance to society, since the role of the school in the process of democratization and the development of students' citizenship through formal education is directly related to the development of the individual as a citizen. In this context, the problem of this study is manifested in the following research question: the process of militarization of public schools in Goiás can compromise the construction of school autonomy considering that the public school, according to the legislation, must guarantee to all a free education, secular democratic and autonomous? In the investigation process, this research highlights as a general objective, to analyze and explain the processes of militarization of schools, their historical, social, cultural, political and legal landmarks that guide and define the policies for Brazilian education and thus analyze within the expansion from the military schools in Goiás, the conceptions of democratization of teaching and of relationships for the construction of an autonomous and democratic knowledge within the scope of a militarized school. The specific objectives are: to identify the historical, social, cultural, political and legal landmarks of the constitution of a militarized school in Brazil and in the state of Goiás; to analyze the conceptions of democratization of teaching and the processes of construction of school autonomy; and, discuss the expansion policies of military schools in Brazil and in the state of Goiás in the context of the changes that have taken place in the educational environment as a result of militarization and what are the impacts of this process on the effectiveness of a democratic and autonomous school. Regarding the methodological processes, this study is based on a research with a qualitative approach, as well as a bibliographic review and analysis of referenced data from the perspective of historical-dialectical materialism, published in books, articles and academic websites and digital libraries. When analyzing the selected sources, it was observed that according to Chauí (2000), Cruz (2017), Libâneo (2014), Lima (2018), Santos (2019), Santos (2020), Saviani (2011) and Silva (2019)), that militarization presents itself as a possible threat and weakening of democratic teaching proposed by public schools. Still, it is observed that the statute of the military school is directly related to the imposition of rules and ideals, which ends up diverging from the precepts of democracy and inclusion defended by Brazilian education.

Keywords: Education. Militarization of schools. Autonomy. Public schools.

LISTA DE SIGLAS

ANEEL - Agência Nacional de Energia Elétrica

CCP - Centros de Cultura Popular

CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás

CEPMG - Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás

CPMG - Colégios da Polícia Militar de Goiás

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEE-GO - Fórum Estadual de Educação de Goiás

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LED - *Light Emitter Diode*

MEB - Movimentos de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

OS - Organizações não governamentais

PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PM - Polícia Militar

RO - Relato de Ocorrência

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SFECIM - Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares

STF - Supremo Tribunal Federal

TAC - Termo de Ajuste de Conduta

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Figura 1 – Comparativo do desempenho escolar entre escolas públicas, privadas e militares no país.....	24
Quadro 1 – Escolas estaduais militarizadas em Goiás.....	79
Figura 2 – Organograma de um Colégio da Polícia Militar de Goiás.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL.....	20
1.1 Os contextos do processo de militarização das escolas no Brasil.....	20
1.2 Os princípios da educação, civismo e cidadania.....	28
1.3 Herança da Ditadura Militar Na Educação brasileira.....	40
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E EMOCRACIA.....	48
2.1 A educação como meio de fortalecimento da democracia.....	48
2.2 A escola como instituição basilar na construção da autonomia.....	55
2.3 Educação pública gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.....	60
2.3.1 Trabalho Docente Na Perspectiva Crítica Emancipadora.....	64
CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS ESCOLAS MILITARES NO ESTADO DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	72
3.1 A Militarização Das Escolas Públicas Regulares Em Goiás: Das Ações Pedagógicas Ao Comando De Ensino.....	72
3.2 As Transformações Internas Das Escolas Sob O Comando Militar: Disciplina, Controle e autoritarismo.....	87
3.2.1 O Processo De Gestão: Democrática Versus Autoritária.....	93
3.3. Impactos Da Militarização Na Autonomia E Democratização Da Escola Pública Estadual.....	97
3.4 Por Uma Escola Pública Autônoma e Democrática na Perspectiva De Uma Escola Crítico Emancipadora.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGE/FACMAIS), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. Refere-se a uma investigação sobre a militarização das escolas públicas em Goiás no sentido de evidenciar as implicações desse processo na consolidação da autonomia da escola.

Sendo assim, compreende-se a necessidade de analisar como ocorre a militarização da educação pública em Goiás que tem acontecido de forma aligeirada e crescente nesse estado. De acordo com os documentos que regem os colégios militares, o objetivo desse modelo de escola é organizar, disciplinar e controlar para se alcançar a qualidade do ensino.

Dessa forma, para compreender tal processo é preciso destacar que o Brasil é marcado, historicamente, pela participação militar na política como uma marca de sua história. E, nesse sentido, promove-se a ideia de que é preciso um treinamento que combine as necessidades de defesa do país com o respeito aos valores democráticos e republicanos e subordinados à promoção da paz. No Brasil, a recorrência da participação militar na política põe em evidência a relevância do tema desta pesquisa.

Ao contrário dos demais países latino-americanos, que saíram da condição colonial no início do século XIX, o Estado brasileiro, criado em 1822, manteve o regime monárquico como forma de governo. Esta circunstância decorreu, em grande parte, do perfil particular assumido pelo processo de independência do Brasil, em decorrência da presença da corte portuguesa em terras brasileiras desde 1808, quando a referida corte chegou ao país, fugindo da invasão Napoleônica.

A persistência da monarquia e da escravidão sustentou o pacto de poder que garantiu aos grupos proprietários de terras e escravos do principal polo exportador de café, localizado no vale do rio Paraíba do Sul - região mais

próxima à cidade do Rio de Janeiro, que passou a ser a sede da corte e, posteriormente, a capital do Império do Brasil -, a direção política das demais regiões do país.

A vitória desse segmento, entre os dominantes, resultou na construção de um Estado fortemente centralizado no poder da Coroa Portuguesa, embora tenha preservado dispositivos legais oriundos de um período mais liberal, que descentralizou as responsabilidades administrativas quanto à construção do aparelho escolar nos seus diversos níveis.

O processo de construção do Estado nacional no Brasil, ao longo do século XIX, envolveu diversas iniciativas de implantação de escolas, em diversos níveis e para diversos grupos. Desta forma, um pequeno coletivo de letrados se envolveu em debates, com vistas a formular o aparato jurídico e organizar as diversas formas de difusão da instrução pública, em face das novas necessidades de construção do Estado e da dinâmica social de um Estado independente.

A legislação provincial e os jornais de circulação local são fontes importantes para compreender os projetos liberais que associavam as duas variáveis, escola e o Estado, a um projeto civilizador da nova nação. Nesse sentido, neste estudo busca-se focar a participação dos militares, em especial do Exército, nos esforços de escolarização, visando compreender as motivações e formas específicas de participação na construção do Estado e do aparelho escolar por parte desse órgão jurídico.

Diante desse contexto, com relação aos processos metodológicos, este estudo foi pautado em uma pesquisa bibliográfica. Para isso, foi realizada uma consulta em periódicos eletrônicos, como: Scopus, SciELO - *Scientific Electronic Library Online* e Cochrane para seleção de artigos que colaborassem para a fundamentação teórica deste trabalho. Também foram utilizados livros e trabalhos com relevância acadêmica, tais como teses, monografias e dissertações sobre o tema, disponibilizados *online* e em bibliotecas físicas, bem como conferências e outros tipos de publicações que dizem respeito à militarização das escolas públicas. Os descritores utilizados para orientar a seleção de fontes foram: militarização; escolas públicas;

autonomia; Goiás e educação. Algumas características da pesquisa que foram citadas apresentavam uma pesquisa qualitativa, bem como uma análise documental do Regimento dos Colégios Militares e a análise dos dados referenciados na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para a compreensão da formação cidadã plena entre as relações da doutrina militar com a sociedade civil optou-se pelo método materialismo histórico-dialético, responsável por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; “o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

As publicações encontradas foram organizadas como pesquisa e de revisão e, posteriormente, categorizadas. A revisão bibliográfica foi realizada mediante análise acurada da literatura aplicada, extraíndo-se os pontos relevantes ao tema explicitado, com o fim de justificar as ações apresentadas, tomando por base os principais autores que tratam da mesma narrativa, com destaque para Chauí (2000), Cruz (2017), Libâneo (2014), Lima (2018), Santos (2020), Saviani (2011) e Silva (2019).

No que se refere à essência do assunto, a militarização em Goiás e as implementações dos CEPMGs, destacam-se os autores Santos (2020) e Lima (2018). Apesar da existência de outras pesquisas envolvendo o tema, há ainda, fatos a serem elencados na problemática deste estudo. Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para o preenchimento dessa lacuna, servindo de base para outros pesquisadores que se interessem pelo assunto.

Com relação a justificativa, esse estudo se justifica por abordar um tema de relevância para a sociedade, visto que, o papel da escola no processo de democratização e do desenvolvimento da cidadania dos alunos por meio da educação formal está diretamente relacionado ao desenvolvimento do indivíduo como cidadão. No entanto, as atuais políticas governamentais em vários estados do país vêm transformando em larga escala a escola regular em escola militar, o que tem despertado o interesse em investigar e confrontar esse modelo de escola com os objetivos de uma educação, que seja voltado

para níveis mais elevados de justiça social. Nesse sentido, buscam-se alternativas para debater até que ponto as escolas públicas convencionais dirigidas por militares, com projetos pedagógicos diferenciados contribuem para atender os princípios democráticos normatizados na LDB 9394/96.

Com relação ao problema de pesquisa, este estudo se manifesta sob a seguinte questão: o processo de militarização das escolas públicas em Goiás pode comprometer a construção da autonomia da escola, tendo em vista que a escola pública, segundo a legislação, deve garantir a todos uma educação gratuita, laica democrática e autônoma?

Diante desse contexto, com relação ao objetivo geral, este estudo visa analisar e explicitar os processos de militarização das escolas, bem como seus marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais que norteiam e definem as políticas para a educação brasileira, analisando dentro da expansão das escolas militares em Goiás as concepções de democratização do ensino e das relações para a construção de um saber autônomo e democrático no âmbito de uma escola militarizada.

Com relação aos objetivos específicos, este estudo propõe: identificar os marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais de constituição de uma escola militarizada no Brasil e no estado de Goiás; analisar as concepções de democratização do ensino e os processos de construção de autonomia da escola; e, discutir as políticas de expansão das escolas militares no Brasil e no estado de Goiás no contexto das transformações ocorridas no ambiente educacional em decorrência da militarização e quais os impactos desse processo na efetividade de uma escola democrática e autônoma.

Com relação ao conteúdo abordado, esta pesquisa está dividida em três capítulos, subdividido em tópicos. O capítulo 1 apresenta o caminho percorrido pelo processo de militarização nas escolas brasileiras, bem como destaca os conceitos de educação, civismo e cidadania. No capítulo 2, abordou-se como o ambiente escolar pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania, ao passo que se mostra capaz de auxiliar na formação de cidadãos pensantes, fortalecendo a democracia no Brasil.

Por fim, no capítulo 3, apresenta-se como ocorreram as políticas de expansão das escolas militares no Brasil, especificamente no estado de Goiás, cujas ações impactam no contexto educacional, de forma a repercutir na organização e gestão da escola, no processo ensino-aprendizagem e nas relações que se estabelecem no trabalho diário. Trata-se então de saber se este sistema de relações estabelecidas no âmbito de uma escola militarizada favorece ou dificulta a consolidação da autonomia da escola e se compromete a formação integral e cidadã dos educandos.

CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DA MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA NO BRASIL

Este capítulo se desenvolve a partir do pressuposto de que a militarização da escola pública foi o caminho encontrado pelos governantes para diminuir a violência, melhorar o desempenho e proporcionar um ambiente mais seguro para os alunos, professores e funcionários. Esta proposta vem sendo defendida e implantada pelos poderes públicos constituídos nos estados e municípios. E, este estudo parte do exemplo do governo de Goiás que, em uma parceria firmada entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e de Educação, estabeleceu a criação de um convênio por meio do qual a responsabilidade da gestão das escolas públicas seria repassada à Polícia Militar. Portanto, este capítulo aborda os caminhos que levaram ao processo de militarização nas escolas brasileiras, evidenciando os fatores que culminaram na implantação desse modelo de gestão e organização de escolas sob o regimento e gestão da Polícia Militar.

1.1 Os contextos do processo de militarização das escolas no Brasil

As eleições para presidência no Brasil em 2018, além de indicarem um amplo processo de desregulamentação da economia, também trouxeram profundas modificações, inclusive, uma nova agenda educacional para o país. Embora já presentes de forma difusa anteriormente, ações como o movimento - Escola sem Partido - e a militarização das escolas, ganharam força e coordenação política nacional com a chegada do novo presidente ao poder (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Conforme Santos e Mororó (2019) o movimento - Escola sem Partido - busca contrariar o que foi chamado de “doutrinação política, ideológica e religiosa”, supostamente praticada em centros de ensino por professores brasileiros; um movimento que atua na disseminação de um discurso firmado em uma concepção negadora da história. Esse movimento se concentra em

acusar e perseguir membros da profissão docente, acusando-os de comunistas ou disseminadores do ateísmo.

Em consonância com a ideia de Santos e Mororó (2019), Freitas (2018) enfatiza que o termo "ideologia de gênero" passou a ser utilizado de forma indiscriminada numa perspectiva dos movimentos neoconservadores como da Escola sem Partido que almejam, a qualquer o custo, proibir o debate sobre estudos de gênero e questões relacionadas, como o feminismo por exemplo. Seguindo tal linha de raciocínio, com relação à identidade de gênero, abaixo encontra-se uma provocação do autor:

Assistimos, surpresos, os processos de desgaste da democracia liberal e da própria política. Afinal, o que significa o liberalismo ter se voltado contra a própria democracia liberal patrocinando golpes, praticando "*lawfare*" no judiciário, associando-se ao conservadorismo reacionário para voltar ao poder? Seria sinal de autoconfiança do liberalismo, motivado pelo fracasso do socialismo real? Ou seria presciência de seu próprio esgotamento? (FREITAS, 2018, p. 20).

O movimento supracitado sofreu um grande retrocesso em agosto de 2020, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucional uma lei que proibia as escolas de discutirem questões de "gênero e sexualidade" em suas salas de aula. Essa vitória judicial da educação brasileira criou uma importante jurisprudência no âmbito do maior tribunal judicial do Brasil, desestimulando a apresentação de projetos legislativos semelhantes. Depois dessa derrota, a prioridade central do programa educacional presidencial se concentrou na militarização das escolas do país (SANTOS, 2020).

Esse projeto, neste texto intitulado de - militarização das escolas - não se refere aos centros de educação militar que se dedicam a atender, basicamente, a educação dos filhos e filhas das Forças Armadas. O processo de militarização das escolas representa um esforço do governo para transferir para as Forças Armadas a gestão administrativa e pedagógica das 180 mil escolas públicas civis do Brasil. Desde o primeiro dia de mandato, o atual presidente da república instituiu, no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Subsecretaria de Promoção das Escolas Cívico-Militares, para cuja direção foi nomeado tenente-coronel do Exército brasileiro.

O processo de militarização das escolas brasileiras, já em curso por iniciativa de diversos estados e municípios, ganhou novo fôlego com essa

sinalização política, e a própria nomenclatura "escolas cívico-militares" passou a ser utilizada por outras iniciativas de militarização educacional em diversas cidades brasileiras (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Em julho de 2019, o MEC lançou o “Compromisso Nacional com a Educação Básica”, assumindo como meta, entre outras prioridades para a educação básica, a implantação de 108 escolas cívico-militares em todos os Estados da Federação até o ano de 2023. Diante da oposição do setor educacional brasileiro, em setembro de 2019, por meio da Secretária-geral da Presidência da República, o governo criou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) para adesão voluntária dos entes federados subnacionais. A oferta de apoio financeiro aos estados e municípios, por meio do Ministério da Defesa, e em um cenário de escassez de recursos públicos dos Estados e Municípios para a educação, fez com que a maioria dos quinze dos Estados da Federação aderisse.

Ressalta-se, ainda, que no ano de 2020, 54 escolas de todo o país, em 23 dos 27 estados da Federação, passaram a fazer parte do projeto piloto de militarização. A adesão social a esse projeto político avança até mesmo no setor privado de educação no Brasil, com o crescimento da criação de escolas militares privadas. Administradas por ex-policiais, agentes da reserva do Exército Brasileiro e até por empresários civis que usam como isca para as famílias a necessidade de impor mais 'disciplina' nos processos pedagógicos, as instituições privadas de ensino com disciplina militar se proliferaram em vários estados do Brasil (CARTA CAPITAL, 2020).

Em um amplo estudo realizado por Santos (2020) foi constatado que não houve referência ao fechamento de unidades militarizadas ou à desmilitarização de escolas públicas e sim uma expansão desse processo. A pesquisa demonstra nas 14 unidades federativas, 240 escolas públicas militarizadas no Brasil entre 1990 e dezembro de 2019, sendo 155 escolas estaduais (64,58%) e 85 escolas municipais (35,42%). No Estado de Goiás, até o atual momento, conta com 63 unidades escolares estaduais administradas pela polícia militar (CEPM, 2022).

Além disso, após o início do processo de militarização de escolas públicas no País, tornou-se mais difícil diferenciar as escolas militares

das militarizadas. Em Goiás, por exemplo, as escolas, ao serem militarizadas, passaram a incluir no seu nome o termo “militar” (e não “militarizado”). Uma vez que o *site* da Polícia Militar de Goiás (PMGO) apresenta informações sistematizadas sobre as localizações e o número de unidades escolares militarizadas, um leitor desatento pode inferir que tais escolas fazem parte de uma rede de escolas militares ligadas ao organograma administrativo da PMGO, pois não fica evidente que elas continuam sob a responsabilidade financeira da Secretaria Estadual de Educação, que elas têm uma história precedente e que o papel da PMGO nessas escolas é principalmente o de suspender a gestão democrática, impor e garantir o cumprimento dos regimentos militares e do Projeto Político-Pedagógico gestado pelos militares e importados para essas escolas (SANTOS, 2020, p. 138.).

A partir das considerações supracitadas é possível compreender a complexidade envolvida no processo de militarização, sendo a diferenciação entre escolas militares e militarizadas quase imperceptível. Dessa forma, observa-se certa violação da legislação nacional, bem como do desenvolvimento pedagógico no país pautado na democracia e participação crítica do cidadão, defendido por Paulo Freire¹. Por exemplo, a subversão da educação por meio da apropriação militar da educação avança em ritmo vertiginoso, extrapolando o próprio sistema jurídico que regulamenta o sistema educacional no Brasil.

No que se referem aos direitos à educação, a Constituição Federal de 1988 estabelece que:

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. p. 81).

No Brasil, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a educação é um fundamento básico no processo de socialização e humanização e deve ser estabelecida “no âmbito familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

¹ Paulo Freire nasceu em Recife, no ano de 1921, e faleceu na cidade de São Paulo, em 1997. Seu nome tornou-se notório tanto no âmbito nacional quanto internacional por suas pesquisas no campo da alfabetização, defendia que a desigualdade entre as classes sociais acarretava a opressão das classes mais abastadas sobre as classes populares. Nascido em uma das regiões mais pobres do país, ele experimentara essa realidade. Em sua trajetória, defendeu o ensino como forma de despertar a criticidade do aluno, fazendo com que o mesmo buscasse a ampliação de sua consciência social e conseguisse atingir à autonomia.

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Além disso, tem sido um obstáculo ao princípio da igualdade entre aprender, ensinar, pesquisar e disseminar o pensamento, a arte e o conhecimento. As normas rígidas e hierárquicas do militarismo impostas às escolas tornam isso impossível. Até foram denunciadas proibições para estudantes apresentarem matérias que não são do agrado dos militares, que contivessem temas relacionados a homofobia, racismo, feminismo, gênero e até citar programas de governos anteriores como: Minha Casa Minha Vida e o Bolsa Família (CARTA CAPITAL, 2020). Tal fato caminha contra a constituição do país que garante a pluralidade de ideias no ambiente escolar, bem como a democracia e liberdade de expressão.

Com a exigência de formação compatível e ingresso apenas por concurso público, a valorização do magistério tem sido sistematicamente subvertida e violada, por um lado, com a chegada de professores militares para ministrar algumas disciplinas e, por outro, com a imposição dos militares em cargos de direção e gestão da escola, o que acaba afetando também a garantia da gestão democrática (SANTOS; MORORÓ, 2019).

No que diz respeito à garantia da qualidade educacional, observa-se melhores resultados alcançados por essas instituições, conforme Saldaña et al.(2019), uma vez que, frequentemente, obtiveram melhores notas em avaliações padronizadas aplicadas no Brasil. Contudo, observa-se que essa melhoria deve-se principalmente ao maior aporte de recursos que essas escolas têm, bem como à seleção imposta nesses centros de ensino militarizados, rejeitando alunos que “se desviem” do padrão que pretendem atingir. Abaixo, apresenta-se um comparativo entre o desempenho escolar de instituições consideradas de nível socioeconômico médio, sendo públicas, privadas e militares, de acordo com os dados divulgados pelo MEC/Inep em 2017.

Figura 1 – Comparativo do desempenho escolar entre escolas públicas, privadas e militares no país.



Fonte: Saldaña et al., (2019). Adaptado de Inep/MEC (2017).

De acordo com a imagem acima, é possível observar que, ao considerar as escolas de nível socioeconômico médio, observa-se maior média (557 pontos); ao passo que, as escolas estaduais ligadas à Polícia Militar apresentam média ligeiramente mais baixa (524,6 pontos). Com relação às escolas estaduais não militares, a média de desempenho dos alunos é mais baixa, sendo 498,9 pontos.

Dessa forma, enfatiza-se que o processo de militarização das escolas representa exclusão, um ataque aos mais pobres e à própria democracia, visto que é um projeto de criminalização das infâncias populares. Arroyo (2014) destaca uma tendência geral de maior incidência desse processo nas áreas populares e periféricas das cidades. De fato, a experiência de militarização das escolas brasileiras tem sido imposta quase como uma prioridade nas áreas periféricas onde vivem os meninos e meninas afrodescendentes mais pobres e as populações mais vulneráveis.

Sob o pretexto de mitigar a violência nas escolas, de acordo com Charlot (2019), o mal que atinge tragicamente uma sociedade marcada por tantas desigualdades sociais e econômicas, a perspectiva da militarização tem ganhado apoio social, principalmente entre população mais carente. Assim, a ideia partilhada por algumas famílias de zonas mais periféricas de que uma

escola militarizada vai dar mais segurança aos seus filhos e filhas, é o reflexo de uma política de Estado que impõe medo e ameaça como solução para problemas de conduta social. A severidade da experiência das escolas militarizadas se acentua quando se percebe que essa política gera mais exclusão e preconceito no ambiente escolar.

Com base na ideia de segurança na escola, é possível relacionar ao conceito de disciplina que, segundo Foucault² (2014), diz respeito a uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica do poder”, uma forma de se ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com determinadas técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. Nesse sentido, disciplinando os corpos pode-se ter o controle por meio do processo de vigilância constante e adoção de punições para os que não se adequem à disciplina instituída pela escola sob o domínio militar.

Diante do contexto apresentado, Cruz (2017) afirma que, quando imposta, a disciplina é capaz de fabricar corpos submissos e exercitados, sendo corpos “dóceis”. Abaixo, exemplifica-se com um trecho de sua obra qual posicionamento com relação à implantação do regime de militarização no ambiente educacional:

Entendemos os desdobramentos da educação brasileira se faz necessário para entendermos o contexto social, político, financeiro e educacional em que o Brasil se encontrava para que ocasionasse o surgimento desse tipo de colégio e as possíveis influências que esses ocasionaram nesses mesmos setores brasileiros (CRUZ, 2017, p. 34).

Ao tecer considerações sobre o processo de militarização das escolas no Brasil, Freitas (2014) destaca que:

O primeiro passo foi dado na primeira onda neoliberal na qual os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa

² Michel Foucault Poitiers, nascido em 15 de outubro de 1926 foi um filósofo, historiador das ideias, teórico social, filólogo, crítico literário e professor da cátedra História dos Sistemas do Pensamento, no célebre Collège de France, de 1970 até 1984 (ano da sua morte). Suas teorias abordam a relação entre poder e conhecimento e como eles são usados como uma forma de controle social por meio de instituições sociais. Entende-se como poder disciplinar os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo e do homem, ao mesmo tempo em que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade. O poder disciplinar é uma forma de poder que, ao invés de negar, proibir, punir, quer adestrar e produzir um indivíduo eficiente, dócil e útil.

nacional e censitária e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação (FREITAS, 2014, p. 23).

Em consonância com Freitas (2014), Santos (1987, p. 7 apud BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 14) enfatizam que “[...] no campo da retórica, o conceito de cidadania é um dos mais proclamados, anunciados e prometidos, mas, no campo dos fatos, é também um dos mais negligenciados”, estabelecendo um distanciamento entre o direito proclamado e sua concretização.

Para Santos (2020), os colégios que utilizam o poder real e simbólico da farda para instaurar a “disciplina” e a “ordem” em suas instituições são contrários a uma concepção de educação que tem como projeto a formação de cidadãos autônomos, críticos e livres de toda forma de dominação. Essa educação é fundamentada nos princípios do regime hierárquico militar, com práticas de severa disciplina e organizada pedagogicamente a partir do modelo de gestão burocrática, que visa ranking, e que padroniza os costumes e comportamentos, ‘docilizando’ seus alunos para serem subservientes.

Ademais, no entendimento de Foucault (2014), tal ação dociliza corpos com a ‘prisão’ do sujeito tanto física como intelectualmente, considerando que priva o educando de aprender a se libertar de paradigmas sociais impostos pela classe dominante e acaba por formar cidadãos ‘dóceis’ subservientes à ordem instituída.

Foucault (2014) enfatiza que a escola, com sua organização de tempo, arquitetura, leis e normas a serem cumpridas, disciplina o corpo e a subjetividade do aluno, tornando-o submisso e dócil para a autoridade, ou seja, enquadra-o às normas e aos valores pré-estabelecidos e que se encontram a serviço da ordem social.

Sendo assim, de acordo com Lima (2018), a tendência de padronizar o comportamento e a identidade dos alunos em um espaço como a escola acaba gerando mais preconceito e exclusão contra todas as pessoas “diferentes”; o que afeta os alunos mais pobres, além de mulheres, afrodescendentes, estrangeiros, homossexuais e transexuais.

Entende-se, portanto, que a luta do setor educacional brasileiro vislumbra muitos confrontos com esse sistema que, de forma esmagadora, se impõe tragicamente no país após a eleição do atual presidente da república brasileira, principal difusor desse modelo de educação (SANTOS, 2020).

Diante de tantas transgressões explícitas praticadas contra o ordenamento jurídico, inevitavelmente esse debate acabará sendo levado aos tribunais superiores brasileiros frequentemente. O fundamental a ser destacado é que a defesa da escola pública adquire hoje o caráter de uma luta política pela própria defesa da democracia no Brasil, sendo um regime terrivelmente ameaçado em tempos trágicos do atual governo.

Assim, neste tópico destacou-se a complexidade envolvida no processo de militarização das escolas brasileiras, visto que, a implantação de tal mudança não pode renunciar à garantia de direitos básicos a todo indivíduo, e que são assegurados pelo Estado como o direito à liberdade e à democracia. E, após compreender o processo de militarização das escolas brasileiras, o tópico seguinte aborda com maior profundidade os princípios que norteiam a educação brasileira como a cidadania e o civismo.

1.2 Os princípios da educação, civismo e cidadania

De acordo com Godinho e Fischer (2018) a concepção de cidadania, no Brasil, tem sido construída desde sempre com bases não tão sólidas se comparada com a cidadania no contexto de países como a França, que tem sua base fundamentada nos ideais da Revolução Francesa de 1789. Seus princípios partem da carta de direitos do homem e do cidadão, fruto, portanto, da luta dos franceses em busca dos direitos de cidadania, sobre cujos direitos civis e políticos foram implementados, em parte, em primeiro lugar, antes dos direitos sociais que foram adquiridos de maneira mais completa a partir do início do século XX.

Diante disso, o conceito de cidadania na educação viu crescer exponencialmente a produção no setor, amparada pela necessidade de compreender o contexto escolar brasileiro e suas adversidades. Também se estabeleceu o entendimento do que seriam as políticas públicas mais

adequadas ao país no setor da educação com vistas ao crescimento econômico, por exemplo (LIMA, 2018).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, de acordo com Libâneo (2014) entende-se que, por se tratar de um país capitalista e em desenvolvimento, o Brasil apresenta graves problemas educacionais, o que tem perdurado historicamente até a atualidade.

É importante ressaltar que o conceito de cidadania no Brasil, ao contrário do observado em vários países da Europa, em função de acontecimentos diversos de cunho político-social, como a Revolução de 1930, tem um caráter de cidadania “concedida” pelo Estado. Essa cidadania concedida, portanto, não sendo fruto direto da constituição de uma sociedade política amadurecida, como no caso francês, pelas lutas constantes em busca de direitos, demonstra o quanto nossa história é pródiga em produzir cortes ou cisões a partir de governos ditatoriais, nas lutas que os brasileiros tentaram empreender em busca de seus direitos (FREITAS, 2018).

Nesse sentido, no que se refere à relação existente entre a sociologia e a educação, a consolidação gradativa da primeira e sua inserção nos currículos a partir de 1930, ajudaram a inserir a perspectiva sociológica no ensino superior e, posteriormente, nos currículos da educação básica de forma mais consistente (DUBET, 2004). Nos anos 2000, sua utilização ainda precisava de ajustes para que surtisse maiores efeitos no processo de formação do estudante do ensino básico e contribuísse efetivamente para um melhor nível educacional no âmbito do país. Isso porque, de modo geral, algumas questões das quais trata a sociologia, como os direitos sociais enquanto componente essencial da cidadania, elemento que define o cidadão e sua inserção política, ainda são pouco conhecidas pela maioria dos brasileiros.

Dessa forma, entende-se que a sociologia contribuiria efetivamente para a disseminação de um ideário que, ao mesmo tempo, fomentaria a participação política. Em tese, isso forçaria os governos a formularem políticas públicas mais abrangentes, formando-se, assim, um círculo virtuoso de formação cidadã, de melhor educação e de melhores políticas públicas para os cidadãos do país

e, por consequência, um melhor nível de desenvolvimento econômico (GIDDENS, 2012).

Adiante, a sociologia no Brasil vem se consolidando ao longo das décadas, chegando ao século XXI entre os países com produção científica sólida nesse sentido. Ademais, observou-se o fortalecimento da área como profissão autônoma e como disciplina obrigatória constante dos currículos do ensino básico e superior.

Com isso, conforme Saviani (2004) compreende-se que, tal fato representa um marco das sociedades mais recentes na América de origem latina, que tiveram muitas intervenções políticas com a vigência de governos militares, os quais produziram cortes substantivos na história da constituição de tais sociedades e dos respectivos Estados. Isso porque os cidadãos, muitas vezes, foram conduzidos a certo estado de coisas que os deixou de mãos atadas em determinados momentos históricos, impedindo que a sociedade evoluísse ao ponto de conseguir reivindicar e ter seus anseios atendidos em função de suas lutas por direitos.

A cidadania e a justiça, como tantos outros temas de interesse cotidiano para muitos cidadãos em distintos países, vem entrando na pauta de assuntos a serem tratados em contextos nacionais e em esfera internacional. Isso tem ocorrido principalmente devido ao fato de o cumprimento de direitos básicos de cidadania, como o direito à saúde e à educação, não estar sendo devidamente observado por governos em vários países (SILVA, 2019). Assim, verifica-se uma mobilização promovida por diferentes grupos sociais no sentido de reivindicar tais direitos.

A educação tem sido pensada como ferramenta necessária para a produção dos subsídios que levem ao desenvolvimento do Estado, da sociedade e principalmente do mercado. Entretanto, na perspectiva de Schwartzman (2005), no Brasil, a educação ainda não é suficientemente satisfatória para os fins que se almeja no que concerne, por exemplo, ao crescimento econômico de uma nação, ou seja, produção de riqueza e consequente melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

Segundo Schwartzman (2005), no Brasil, o desafio da falta de escolas e evasão na educação básica passou para outro tipo de problema: o conteúdo. Nesse sentido, o autor alerta para o fato de que a expansão das matrículas já foi feita na educação básica, por exemplo. A relação aluno/vaga, portanto, seria praticamente de um para um no país.

A nacionalidade e a cidadania, conforme já dito, guardam algumas semelhanças e diferenças essenciais. Entretanto, o simples fato de se encontrarem na fronteira do pertencer a um Estado-nação ou atender os princípios de cidadania e justiça dentro de determinado território é uma questão que qualifica e determina as semelhanças existentes entre os dois conceitos (LIMA, 2018).

A sociologia da educação junto à cidadania idealizada e desenvolvida por Émile Durkheim se constitui em um dos principais alicerces teórico-metodológicos da disciplina no contexto brasileiro. Fundamentou-se por uma percepção inicial da importância da disseminação da educação como meio para inserir, efetivamente, o sujeito na vida em sociedade, conforme as características necessárias para tanto, de acordo com as demandas de cada sociedade.

Com base nos ideais de Durkheim, Oliveira (2009) esclarece que:

Durkheim fundou e consolidou uma ciência da sociedade, na qual os estudos desta partiriam de métodos e fundamentos próprios. Assim, temos uma autora que, de forma pioneira, empenhou-se em entender e defender o estudo da sociedade, com toda a objetividade e cientificidade que necessita tal empreendimento. Foi Durkheim quem justificou e buscou explicações do hoje, consolidado campo da Sociologia; todavia, mesmo assim, a sua obra continua “sendo considerada menor” (OLIVEIRA, 2009, p. 241).

Assim, observa-se que a metodologia que toma a observação dos fatos sociais como coisas e destaca que os sujeitos devem ser orientados/inseridos no contexto social a partir de mecanismos como a educação e o processo de socialização que engendra, é uma das mais importantes contribuições da metodologia de Durkheim para a sociologia da educação no Brasil. Desse modo, caminham alguns dos primeiros escritos de autores na área no Brasil, como veremos adiante.

Ainda no sentido de refletir sobre cidadania e como esse conceito vem sendo modificado no processo de militarização das escolas; é importante mencionar a ideia de nacionalidade. Conforme Silva (2019), o conceito de nacionalidade diz do que é ser brasileiro, por exemplo, nato ou naturalizado, e dos direitos e deveres circunscritos a tal condição. Além disso, a nacionalidade toma também como referência os direitos de cidadania, devido ao fato de, nascido cidadão brasileiro, o indivíduo ser portador de distintos direitos de cidadania, como os direitos sociais, os direitos políticos e os direitos civis.

Dentro da perspectiva do nacionalismo, entende-se, então, que a cidadania e a nacionalidade só se realizam quando são garantidas por lei, como no caso brasileiro, em que estão expostas no texto constitucional de 1988. Assim, a cidadania e nacionalidade, também devem ter garantido o reconhecimento do indivíduo enquanto tal: cidadão e natural ou naturalizado dentro de determinado país (SCHWARTZMAN, 2005).

Diante do contexto apresentado, Giddens (2012) enfatiza que os movimentos sociais são “[...] tentativas coletivas de promover um interesse comum fora da esfera das instituições estabelecidas”. Já para Touraine (2006), são os coletivos que têm como objetivo mudanças políticas, por meio das quais obtêm maior controle sobre sua historicidade.

A perspectiva interacionista, principalmente por intermédio do trabalho de autores da Escola de Chicago nas primeiras décadas do século XX, é considerada uma precursora no estudo dos movimentos sociais e das formas de comportamento coletivo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais eram considerados agentes promotores de mudança social e, não apenas efeito da estrutura (GIDDENS, 2012). Essa abordagem permitiu uma maior elaboração teórica sobre o tema, consolidando um dos principais campos de pesquisa da sociologia desde então.

Presente em todas as sociedades desde os tempos em que a oralidade era a única forma de transmissão de conhecimento humano, a educação é a principal forma de socialização das pessoas, seja na família, seja dentro da educação instituição escolar.

A partir de sua perspectiva funcionalista, Durkheim (1999) entende que a educação é a força socializante exercida pelas gerações adultas sobre as novas gerações com o intuito de transmitir a estas tanto os valores e regras a serem compartilhados pela sociedade em geral quanto aqueles específicos dos diferentes grupos sociais, como classes, religiões, profissões e etnias.

Diferentemente de Durkheim, Weber e Marx não elaboraram obras especificamente para tratar da educação. Embora o tema não seja central em seus estudos, emerge de suas teorias e pode ser compreendido a partir delas. Sem chegarem a consolidar uma proposta sobre a educação, Marx e Engels (2004) demonstram uma percepção ampla sobre o assunto, que engloba desde o ensino técnico até o cuidado com o corpo por meio da ginástica, relacionada com diversas esferas da vida social dos indivíduos.

Na concepção marxiana de sociedade, na qual a infraestrutura (economia) determina a superestrutura (demais esferas da sociedade, como a política e a religião), a educação aparece como parte do aparelho ideológico do capitalismo, que opera para atender aos interesses do capital. Sob essa perspectiva, a educação não tem papel emancipatório para os indivíduos; e sim, conforma-os enquanto classe dominada, como uma forma de ideologia.

Já o civismo trata de uma prática em comum com os deveres humanos em vida coletiva para preservar a vida coletiva, a harmonia e o bem-estar de todos, trata de uma dedicação pelo interesse público em relação aos atos patriotas. Do ponto de vista do desenvolvimento técnico e tecnológico, Marx e Engels (2004) entendem que o conhecimento pensado dentro do sistema de produção e de apropriação da mão de obra passa a integrar a máquina capitalista.

Essa ideia é consolidada por Althusser (1974), para quem a escola, enquanto instituição central da educação é um aparelho ideológico do Estado, servindo aos interesses de dominação burguesa. Então, segundo Althusser, para que a teoria do Estado avance efetivamente, é preciso:

[...] é indispensável ter em conta não somente a distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado, mas também outra realidade que se manifesta junto ao aparelho repressivo do Estado, mas que não se confunde com ele. Chamaremos esta realidade pelo seu conceito: os aparelhos ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 1974, p. 36).

No Brasil, os brasileiros natos são portadores de características culturais e legais que os diferenciam dos naturalizados (ou aqueles que nasceram sob outra nacionalidade e se naturalizaram). Esta é uma condição eminentemente política que caracteriza o indivíduo em determinado território.

O nacionalismo diz respeito a uma identidade nacional que determina algumas características que nos colocam dentro de um determinado contexto territorial e político. O nacionalismo tem no Estado nacional – compreendido como uma cultura nacional e comprometido com sua proteção, de acordo com Outhwaite e Bottomore (1996, p. 508) “a principal fonte de sua existência enquanto conceito que dissemina o Estado moderno”. Este último se consolidou como unidade territorial e política nacional, principalmente a partir do século XIX, com o advento do processo de secularização ou “desencantamento do mundo” (WEBER, 1996).

Assim, conforme Lima e Mioto (2007) o nacionalismo como tema, em uma concepção exacerbada do sentimento de pertencimento a uma nação, também pode gerar algumas formas de manifestação dentro de um Estado-nação ou continente. Um exemplo de nacionalismo é a Europa, em que seus defensores tendem a exercer sobre outros que não são cidadãos nascidos em nações europeias ações de cunho discriminatório, denominada xenofobia.

Dentro dessa temática, alguns acontecimentos registrados nos anos de 2015 e 2016 no continente têm demonstrado que esse tipo nocivo de nacionalismo tem sido utilizado por muitos cidadãos europeus para discriminar aqueles que tentam alcançar a Europa para atingir melhores condições de vida. Esses indivíduos, em sua maioria provenientes de países pobres e ou em estado de guerra, muitas vezes, arriscam suas vidas e de suas famílias em embarcações precárias para alcançar o sonhado continente europeu.

Contudo, a maioria dos fatos têm esbarrado em ações de cunho xenofóbico. Nessa perspectiva que descortina o nacionalismo, ainda que como um tipo ideal ou conceito puro, outros conceitos complementam a análise do ponto de vista da política do que seja um Estado nacional, visto que a

cidadania, além de seu caráter em contexto nacional e local, agora se torna global.

No que concerne à noção de cidadania e os direitos a ela referidos, a partir do final do século XX, houve uma nova configuração do conceito para dar conta de abarcar o surgimento da chamada cidadania global. Nesse contexto, o conceito passou a ter uma maior abrangência com o intuito de apreender esse novo sentido no conteúdo mais geral da cidadania. De uma cidadania de caráter local passando por uma cidadania de caráter nacional, o conceito também adquiriu conotação global com o advento da globalização econômica.

Sabe-se que a cidadania se refere ao conteúdo dos direitos de cunho político, social e civil, conforme a clássica definição de Thomas Marshall (1967). Portanto, seu conteúdo, seja nacional, local ou global, deve ser preservado.

Com relação aos direitos sociais, somente entraram na pauta os direitos de cidadania a partir do século XX, sendo assimilados pouco a pouco pelas nações. Os demais (direitos políticos e direitos civis) já haviam entrado gradativamente a partir do século XVIII com o advento das revoluções (MARTINS, 2002).

Seguindo o mesmo raciocínio acerca dos direitos sociais, Locke (2005) afirma que, a partir do início do século XX, a cidadania (e os direitos em suas três acepções) começou a ser mais facilmente observável em países da Europa e se expandiu posteriormente pelo Ocidente de maneira mais abrangente desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

Desse modo, é possível compreender que o contexto que trata da cidadania necessariamente se relaciona com direitos, uma vez que o conceito de cidadania se aplica tão somente aos tipos de direitos e obrigações ou deveres dos cidadãos no que se refere ao conteúdo do “ser cidadão” dentro de um país ou Estado-nação. O ser cidadão hoje implica ser portador de direitos de cidadania, como os direitos de ordem política, que acarretam, entre outros, o direito de votar e ser votado em eleições regulares (FARIA et al., 2006).

Além disso, a cidadania também contém em seu cerne os direitos civis, como por exemplo, o direito que se refere à liberdade individual ou o direito de ir e vir, à liberdade de imprensa etc. Nesse conteúdo, também cabem os

direitos sociais, o “filho mais novo” da cidadania, visto que somente entraram de fato na pauta dos direitos a partir do século XX. Esses direitos dizem respeito ao acesso, como no caso do Brasil, à saúde e à educação dignas a todos os brasileiros, bem como à assistência social àquela parcela da população comprovadamente carente, conforme Marx e Engels (2004). Os direitos sociais, portanto, estariam associados a saúde, educação, saneamento e outros bens básicos a uma existência digna, conforme determinado na Constituição Federal de 1988.

Desse modo, a cidadania local se circunscreve a uma região territorialmente delimitada, como uma cidade no caso brasileiro, por exemplo. Diante disso, de acordo com Oliveira (2009), existem direitos de ordem política, como o direito a votar, que determinam que um cidadão somente pode exercer esse direito no município onde tenha seu título de eleitor registrado, conforme o que dita a Constituição Federal de 1988 e a legislação eleitoral do país. Em outras palavras, a cidadania com seu conteúdo político tem sua delimitação bem nítida em contextos locais, regionais e nacionais.

Vale a pena ressaltar que a cidadania em contexto nacional diz respeito prioritariamente à ideia do reconhecimento, a partir de certos indícios (documentos de identificação, endereço, nascimento, entre outros), que qualificam o indivíduo como cidadão de um país. Assim, a cidadania nacional caracteriza a existência de leis e pressupostos que dão ao indivíduo direitos e deveres que estão inscritos em lei, como as constituições dos Estados-nações (HOBBS, 2006).

Tais leis compreendem – ou pelo menos devem compreender ou abarcar – os direitos políticos, direitos civis e direitos sociais, conforme a terminologia para definir cidadania, proposta por Thomas Marshall (1967). A ideia básica presente aqui é que a cidadania, para ser considerada completa ou plena, deve ser fundamentada nesses três tipos de direitos (políticos, civis e sociais), sobre os quais as leis de cada nação devem falar claramente. Quando isso não ocorre, a cidadania se apresenta de forma incompleta e incoerente do ponto de vista da observância de tais tipos de direitos.

Por outro lado, no início da inserção dos direitos de cidadania na Inglaterra, por exemplo, os direitos civis se fizeram presentes em primeiro lugar, seguidos pelos direitos políticos (até o século XIX). Foi somente no século XX que os direitos sociais apareceram como uma das premissas da cidadania.

No contexto de democracias em vigor atualmente em boa parte do Ocidente, a cidadania é conteúdo essencial e não negociável que determina como os indivíduos são tratados no interior do Estado-nação. Ainda assim, os direitos são uma carta de princípios que muitas vezes não são respeitados em sua integridade, como quando o Estado não tem condições de assegurar direitos básicos. No Brasil, é possível citar o acesso a uma educação e moradias de qualidade, conforme dita a Constituição Federal de 1988 (FREITAS, 2014).

No caso brasileiro, a discussão acerca dos direitos de cidadania remete à necessidade da existência de um ideário de justiça social. Esse ideário, que começou a vigorar no mundo capitalista principalmente a partir do início do século XX, como mecanismo compensatório devido às desigualdades que se estabeleceram desde o início desse modo de produção, somente passou a ser adotado em tempos relativamente recentes na história.

Tomando como referência o ideário da justiça social, para que a cidadania se efetive, ao menos em parte, podemos usar como exemplo o salário-mínimo vigente no país em 2016. A ideia inicial da lei que gestou o salário-mínimo era de que deveria ser suficiente para o provimento de uma família de quatro pessoas. No entanto, conforme se pode verificar, o salário-mínimo não consegue sequer prover o básico no contexto brasileiro.

Segundo Charlot (2019), no que concerne à cidadania e direitos, apesar das discrepâncias entre o que diz a lei e que o ocorre de fato, a legislação brasileira avançou na atenção aos direitos básicos de cidadania. Em âmbito nacional da cidadania, ou seu exercício, é expandida em nível global quando os requisitos dos direitos à saúde, por exemplo, são colocados na pauta da política internacional devido às emissões de poluentes na atmosfera que têm afetado o clima do planeta e, por conseguinte, a saúde dos indivíduos.

Em contexto internacional, ressalta-se que grupos como o *Greenpeace* (Amsterdã) atuam na defesa dos interesses de uma cidadania global porque têm entre suas ações a proteção de espécies ameaçadas de extinção, bem como a defesa do meio ambiente, com forte viés na vigilância sobre as emissões de poluentes na atmosfera (ARROYO, 2014).

Assim, Almeida (2018) relata que a cidadania, apesar da ascensão dos direitos a ela referidos, se realiza quando os indivíduos e grupos sociais tomam para si a tarefa de reivindicar que algo seja implementado ou modificado para atender às necessidades dos cidadãos. O que se busca é a observância da lei, isto é, que sejam de fato respeitados e implementados de modo adequado o direito à saúde, educação de qualidade e serviços de assistência social (no âmbito dos direitos sociais), o direito ao voto (no âmbito político) e o direito a uma justiça que seja igual para todos e atenda a todos de maneira equitativa (no âmbito civil).

Nesse sentido, países como o Brasil ainda têm um longo caminho a percorrer, tanto no que se refere ao respeito aos direitos de cidadania quanto na construção desse ideal de maneira concreta no seio das comunidades e outros grupos sociais, de forma que as pessoas sejam cidadãos de fato e de direito e se sintam portadoras desses direitos. Dessa maneira, a cidadania não mais seria “concedida”, mas conquistada.

De acordo com Aquino (2014), cidadania de fato implica a existência de leis e normas de conduta no que se refere à cidadania, que são respeitadas, conhecidas e utilizadas na vida cotidiana. Já cidadania de direito se refere ao conteúdo explicitado ou ao que diz a letra da lei em relação ao assunto cidadania.

Assim, pode-se destacar que incluir o outro, aquele tratado de maneira desigual, como os provenientes de camadas mais carentes da população, significa entender sua existência no âmbito de sociedade e Estado como efetiva parte destes e, portanto, alguém que forma a cadeia interdependente de cidadãos de um país.

O ideário da justiça social remonta ao século XIX. O termo foi uma formulação dos tomistas, seguidores de São Tomás de Aquino (século XIII),

para o qual a ideia de justiça estaria sustentada na crença de que fé e razão não podem ser abordadas de modo contraditório. Tendo como fundamento o pensamento de Tomás de Aquino, o conceito de justiça social foi posteriormente desenvolvido considerando que as políticas devem ter um caráter distributivo, haja vista que, apesar da lei, nem todos os cidadãos em um contexto democrático têm condições iguais para acessar os bens básicos, como saúde e educação (ARROYO, 2014).

No contexto do século XX, o conceito de justiça social deu lugar à existência do chamado Estado de bem-estar social, com a premissa de que a economia não poderia existir por si só sem que a política distributiva fosse pensada, já que a existência dos pobres é praticamente inerente ao modo de produção capitalista. Dessa maneira, como mecanismo para tentar dirimir diferenças sociais muito acentuadas, a ideia da justiça social vem sendo praticada a partir de políticas distributivas.

Na atualidade, embora muitos dos pressupostos do Estado de bem-estar estejam caindo por terra, há a necessidade da aplicação das políticas distributivas para que a miséria em si não produza um contexto em que o número de consumidores esteja tão reduzido que o capitalismo entre em crises maiores do que as que já tem enfrentado. É isto, apesar do neoliberalismo, que deixa sujeitas ao mercado as regulações diversas no contexto do modo de produção capitalista, como os referentes aos preços dos produtos e serviços, determinando em larga medida a redução das políticas de cunho distributivo no mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2014).

Diante disso, é correto compreender que as políticas distributivas têm existido e continuarão a existir para manter certo contexto político econômico que favoreça o capital. Favorecer o capital implica colocar na categoria consumidor um número maior de pessoas para que o modelo não se esgote e a riqueza continue a ser produzida, ainda que seu resultado continue a ser desigualmente distribuído.

A justiça social tem seu cerne em uma bela ideia, mas que acaba servindo como compensação e para mover o sistema capitalista de produção em sua contínua produção de classes sociais cada vez mais demarcadas pela

desigualdade. Sendo assim, neste tópico, pontuou-se alguns aspectos relacionados à educação nas escolas militares, especialmente no que se refere aos conceitos de cidadania e civismo. Então, no tópico seguinte, aborda-se a ditadura militar e a herança deixada por ela na educação brasileira.

1.3 Herança da Ditadura Militar na educação brasileira

A construção de um Estado autônomo nos moldes dos Estados nacionais surgidos no século XIX estava intimamente associada à instituição da escola como órgão estatal. Em contraste com a difusão escolar do Antigo Regime, promovida principalmente à sombra das ordens religiosas, a partir da segunda metade do século XVIII, o estado gentrificado passou a assumir a direção do processo de escolarização. A disputa começou no campo religioso, com base em princípios liberais. Como parte integrante do Império português, a região que se tornaria o Brasil recebeu, entre os anos de 1759 e 1772, as prescrições das chamadas Reformas Pombalinas, destinadas a fortalecer a ação do Estado monárquico português no campo da escola (CRUZ, 2017).

Nesse sentido, compreende-se que, a gestação de um sentido público para a escola, associado ao seu caráter estatal, precedeu a autonomia política brasileira. A expulsão da ordem dos Jesuítas deu-se no cerne desse conjunto de reformas, reduzindo o espaço social das escolas do Antigo Regime na América portuguesa, ao mesmo tempo que pretendia difundir as Aulas Régias, estabelecidas pela legislação do Marquês de Pombal (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Ao longo do século XIX, a vida social do país foi marcada pelas distinções e hierarquias próprias de uma sociedade do Antigo Regime, que também praticava a escravatura. Definir o escravo como estrangeiro - ou africano - foi a maneira de resolver uma questão dramática no que diz respeito à cidadania, diante de uma vasta população afastada pelo trabalho servil (CARVALHO, 2003).

Esse autor afirma, ainda, que a demarcação racial destacava o lugar e a condição da população negra, mesmo quando as fronteiras entre senhores e escravos apagavam a segmentação entre brancos e negros, à medida que se

tornava cada vez mais frequente a posse de escravos por negros livres, ou negros nascidos livres.

Ressalta-se, então, que o lugar do negro na construção da nacionalidade foi objeto de polêmicas e disputas, na medida em que a questão de quem integraria o povo brasileiro se situou no debate político (ARROYO, 2014). Ainda nesta perspectiva, o fato de a população escrava ter diminuído significativamente e o contingente de negros livres aumentado, na segunda metade do século XIX, influenciou a mentalidade geral, aumentando as possibilidades de espaços sociais permeáveis ao novo tipo de presença negra.

Em várias províncias, durante a primeira metade do século XIX, havia legislação semelhante à do Rio de Janeiro que determinava que era proibida a matrícula em escolas públicas para portadores de doenças contagiosas e para negros, mesmo libertos (SAVIANI, 2004).

Mesmo assim, a escola do Império do Brasil, especialmente a do ensino fundamental, não recusou totalmente a inclusão dos negros. Alguns arquivos provinciais mostram registros da presença de alunos e professores negros, ainda que em uma escola pouco qualificada, a que os poucos investimentos dos governos provinciais mal chegavam. A educação precária, que demorava a alfabetizar os que frequentavam as escolas públicas, estava muito distante dos discursos bombásticos que estabeleceram a educação como pré-requisito para a civilização (VEIGA, 2008).

Segundo Brandão (2005), o ensino fundamental, precariamente, conseguia atingir uma parte dos segmentos mais pobres da sociedade imperial brasileira, nos quais os níveis médio e superior eram praticamente inacessíveis. Sua principal característica era a escassez. Ressalta-se que poucas foram as instituições de nível superior fundadas no período imperial, concordantes com uma sociedade em que o padrão geral de escolaridade era baixo. Poucas eram as faculdades públicas e muito poucas as escolas secundárias.

Ao abordar o histórico da educação pública brasileira, é possível observar a influência sempre presente do Exército, assim, as autoras Bittar e Bittar (2012) enfatizam que a ação do Exército nas escolas de ensino

fundamental no século XIX, bem como, o processo de independência, teve seu recorte temporal em 1822, evidenciando a questão da educação pública, seguindo a ideologia liberal prevaiente.

Essas autoras destacam que,

Nas décadas compreendidas entre 1930 e 1960, o Brasil passou por mudanças estruturais que incidiram diretamente sobre a construção de um sistema nacional de educação pública. No plano estrutural, o País passava por uma transição caracterizada pela aceleração do modo capitalista de produção, o que ocasionou transformações superestruturais, notadamente no aparelho escolar. Em termos políticos, o período está compreendido entre dois processos vinculados à transição de um modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano: a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964 (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 34).

Partindo, pois, das considerações de Bittar e Bittar (2012), entende-se que o recurso ao então denominado ensino mútuo se combinava com os costumes europeus. Um intenso trabalho de propaganda, vindo da França e da Inglaterra, trouxe para terras brasileiras os passos que deveriam ser dados para a escolarização em massa.

Apesar da incipiente difusão alcançada, Faria et al (2006) consideram que a introdução do método monitorial ou mútuo foi fundamental no processo de escolarização: a partir de suas propostas, amplamente divulgadas entre a população e entre os professores não seria mais possível conceber a instrução dentro da estrutura estreita da educação em casa e dos limites do lar.

Diante desse contexto, é preciso destacar o documento enviado pelo Ministro da Guerra aos presidentes das províncias que solicitava que um ou dois indivíduos fossem “escolhidos de dentro da tropa” para aprender o método, “e que pudessem, no retorno à Província, dar aulas, não apenas a seus irmãos de armas, mas também a outras classes de cidadãos” (CARDOSO, 1999, p. 123). Aquela primeira escola primária do Arsenal de Guerra da Corte permaneceu ativa, acolhendo crianças, em sua maioria dedicadas ao aprendizado de ofícios.

Da mesma forma, as primeiras aulas de letras de outros arsenais foram mantidas em funcionamento, muitas vezes, complementadas com aulas de música, desenho ou ginástica. Além disso, outro ramo do ensino fundamental se configurou no interior do Exército, voltado especificamente para seus corpos

e organizado nas chamadas escolas regimentais. Instituídas pelo Regulamento de 1860, eram escolas localizadas para os militares e oficiais dos regimentos, nas quais se trabalhava: leitura, caligrafia, aritmética, geometria bidimensional e desenho linear, com a condição de que posteriormente fosse especificado o programa a ser ensinado em cada matéria (CRUZ, 2017).

Com isso, entende-se a ênfase em buscar maior consistência às iniciativas anteriores de ensino das primeiras letras nos batalhões e regimentos do exército. Embora haja indícios de grandes dificuldades em obter resultados satisfatórios nas escolas regimentais, estas continuaram a ser consideradas a forma mais eficaz de o Exército obter a formação elementar de seu corpo. O impulso de instruir, cultivado dentro da corporação, estimulado pelas necessidades de modernização do exército, deu origem a outras iniciativas de ensino, lideradas por oficiais do exército, responsáveis por diversas atividades (CARVALHO, 2003).

Assim, o comandante do Asilo dos Inválidos da Pátria mantinha ali uma escola de primeiras letras para militares marcados pela guerra que, apesar dos esforços do professor - que era o capelão -, preferia “ser presos” para ir para a escola. Interesse semelhante em expandir a instrução militar pode ser visto em outro projeto designado para o exército, as colônias militares. Eram polos populacionais criados em áreas do interior do país, onde havia riscos de ocupação estrangeira, graças aos interesses dos países vizinhos, especialmente do Paraguai (SAVIANI, 2004; CRUZ, 2017).

O relatório do ministro da Guerra de 1884 informava a existência de escolas em algumas das colônias comandadas por militares. Na Colônia de Itapura, que tinha 270 habitantes, duas casas de comércio e doze engenhos de açúcar, havia duas escolas: uma de primeiras letras, frequentada por 30 alunos, e outra de música, com 16 aprendizes. Na Colônia de Chapecó, na qual habitavam 190 pessoas, distribuídos em 74 casas, o capitão José Bernardino Bormann, seu fundador, instalou duas escolas, uma que funcionava durante o dia, com 26 alunos, e outra à noite, com 22. Havia também um colégio escola na Colônia de Chopim, onde viviam 200 pessoas. Na Colônia de Jatahy, com

uma população de 399 habitantes, ocupando 57 casas, foram criadas duas escolas primárias, uma masculina e outra feminina (SAVIANI, 2004).

Na Colônia Pedro II fundou uma escola primária para os filhos dos militares e outros moradores da região. Considerando o tamanho das colônias, bem como o número de habitantes que possuíam naquele ano, a fundação de escolas de primeiras letras, por iniciativa de seus chefes, todos oficiais do exército, nos parece um fato que fala claramente de grande interesse dessa corporação em divulgar o ensino fundamental (BOBBIO, 2000).

Seja pela urgência de qualificar seus homens para que se integrem ao movimento geral de modernização dos exércitos, seja pelo objetivo de formar cidadãos ligados à ideia de nação, necessários ao fortalecimento da corporação, os diretores empreenderam um conjunto expressivo de ações, buscando ampliar o domínio das chamadas primeiras letras (CARDOSO, 1999).

Após o golpe de 1964, estabeleceu-se no Brasil uma ditadura que durou mais de duas décadas. Nesse cenário, também foram criados novos órgãos do Estado e, com eles, novos agentes especializados, cuja finalidade principal era a vigilância social e, para isso, o disciplinamento dos corpos. Dessa forma, a vigilância foi parte fundamental daquele sistema, pois funcionou como insumo, proporcionando as pesquisas necessárias para o desenvolvimento e implementação de suas políticas de controle (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Sobre o conceito de disciplina, Michel Foucault (2014) contribui no sentido de estabelecer sua percepção acerca do bom soldado desde o século XVII. Nessa época, a imagem perfeita do soldado correspondia que o mesmo deveria ser reconhecido de longe, pelo seu vigor e coragem. Ainda nesse século, estabelecia-se que um bom soldado estaria em suas aptidões físicas nos estereótipos específicos e em sua coragem diante dos desafios (CRUZ, 2017).

Para demonstrar os dons do soldado exemplar, Foucault menciona Montgomery:

Os sinais para reconhecer os mais idôneos para esse ofício são a atitude viva e alerta, a cabeça direita, o estômago levantado, os ombros largos, os braços longos, os dedos fortes, o ventre pequeno, as coxas grossas, as pernas finas e os pés secos, pois o homem desse tipo não poderia deixar de ser ágil e forte (MONTGOMMERY apud FOUCAULT, 2014, p. 13).

Desse modo, observa-se que o regime da ditadura foi capaz de impor uma política social de esvaziamento da polifonia de vozes que constituem as sociedades democráticas porque a norma autoritária expulsa os indivíduos da esfera pública e se recusa a permitir que dialoguem com eles, o poder ou qualquer crítica do Estado. Com exceção de alguns, a sociedade estava se unindo e se ajustando a essa reivindicação de "pacificação pela repressão" que implicava padronização e disciplina de todas as maneiras possíveis.

O imaginário social estava pronto para a concretização do horror e os níveis de aberração alcançados pelas violações dos direitos humanos no período escapam a qualquer tentativa de semântica e nos ligam aos limites do humano. O sistema educacional foi um local privilegiado para sua implantação. Embora o autoritarismo seja uma das marcas de origem da escola brasileira e sua história anterior também dê conta de atos repressivos, o desdobramento conseguido na ditadura superou qualquer diagnóstico (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Houve, nesse período o desaparecimento forçado de pessoas, especialmente, professores, pesquisadores, estudantes - a estes se somou a condição de jovens - e o restante de seus quadros. A isso se somam o exílio, a prisão por motivos ideológicos, demissões e "disponibilização", o encerramento de instituições e carreiras, as proibições e outras formas de censura, a queima de livros e as diversas formas de padronização e disciplinamento de práticas cotidianas (CRUZ, 2017).

Sendo assim, ressalta-se que o dispositivo de controle social e ação política do esquema repressivo fundamentavam-se na seguinte série de inferências: 1) Todo fato social é um fato político, ou seja, todo fato tem relevância para o período em que ocorre, sendo objeto de possíveis transformações sociais, resultando em ações e reações dos envolvidos; 2) Todo ato político é um ato subversivo, visto que pode ocasionar subversão, ou seja, profundas transformações na sociedade; 3) Todos os atos subversivos devem ser reprimidos, visto que a subversão está diretamente relacionada com o ato de mudança, podendo ocasionar revoltas e conflitos diretos para com o sistema político.

Carvalho (2003) analisa o dispositivo de controle social, enfatizando que, nos períodos em que estão em vigor, os sujeitos devem evitar o acionamento dessa rede democrática, o que em muitos casos era impossível, visto que, durante a ditadura, as práticas "sociais" como a leitura de certas publicações, a participação em eventos culturais ou o encontro com certas pessoas eram passíveis de ser reprimidas pela força pública se esta o considerasse apropriado. Ao contrário do estado de direito, toda pessoa era obrigada a provar sua inocência ao poder porque a culpa era sua condição natural (CARVALHO, 2003).

Embora a categoria "subversivo" não possua uma definição específica - de fato, para o esquema repressivo tudo poderia ser -, ela era usada para se referir a certos tópicos opostos ao "ser nacional" e ao modo de ser "ocidental e cristão". Dentro disso, um lugar especial é ocupado pelo "marxismo", ao qual os censores parecem conceder maior consistência teórica e argumentativa. Esta caracterização difusa deu origem ao aparecimento de certas fórmulas que se repetem quase sem variação em todos os documentos referentes ao assunto e nos pareceres emitidos para identificar o "inimigo" ou "adversário" e que configuram os perigos introduzidos na escola por professores subversivos.

Assim, qualquer acontecimento educativo, enquanto acontecimento social, poderia ensejar um ato de repressão ao desdobrar a cadeia apresentada. O discurso oficial atribuía à escola e, mais ainda à universidade, um papel muito importante na geração do "caos social". Foi um período em que a democracia era inexistente, a liberdade existia somente no dicionário porque o povo brasileiro não tinha direitos, não podia discordar de nada que estivesse relacionado ao governo (CRUZ, 2017).

A década de 1960 "foi fértil em experimentação educativa. Consolidaram-se os Colégios de Aplicação, surgiram os ginásios vocacionais e deu-se grande impulso à renovação do ensino de matemática e de ciências" (SAVIANI, 2004, p.6 *apud* CRUZ, 2017). Contudo, nesta mesma década, nota-se o declínio de todas as novas aspirações e metas para a real melhoria da educação devido ao golpe civil-militar que foi consumado no dia primeiro de abril de 1964 e, após isso, todo o ensino do país sofreu adequações e retrocessos para se alinhar ao militarismo.

Os militares pretendiam 'treinar', à sua maneira, aqueles que passavam pelo sistema educacional para que eles crescessem e vivessem sob valores considerados elementares pelo governo (como disciplina, ordem, respeito aos símbolos tradicionais nacionais, família e religiosos). Essa marca de raízes autoritárias de transmissão de conteúdos, tomando como referência a concepção de um sujeito educacional passivo que obedece a ordens, outros tipos de questões foram acrescentadas (LIMA, 2018).

O aluno era considerado, nas esferas de poder, um sujeito que devia cumprir e agir de acordo com o que lhe era imposto. Isso dá conta de uma prática educativa acrítica e instrumental que entende os sujeitos da educação como incapazes de incorporar o conhecimento de forma quase automática, que podem reproduzi-lo, mas não podem atribuir-lhe significados que imprimam questões e reflexões críticas (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Dessa forma, ao final deste capítulo foi possível compreender a complexa relação que existe entre os conceitos de educação e cidadania, ao passo que o histórico político do Brasil apresentou diversos eventos conturbados, como o regime militar, sendo responsável por deixar uma herança que, mesmo subjetivamente, ainda se fazem presentes nas ações da sociedade, o que contribui para a manutenção de concepções consideradas divergentes de princípios como a democracia e a liberdade de expressão.

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DEMOCRACIA

Neste capítulo apresenta-se o conceito de democracia e como esta deve ser pensada e assegurada por meio da educação e da escola. Destaca-se, que os princípios de uma educação democrática estão assegurados nos documentos oficiais, tais como Constituição, LDB, e que, por sua natureza a educação deve ser autônoma, emancipadora e crítica.

Assim, pontua-se que, historicamente, diversos movimentos que buscaram transformar a educação e instituições de ensino em locais de fato democráticos e possuíam relação direta com as necessidades e anseios vividos pelos cidadãos numa perspectiva crítica e independente. Nesse sentido, enfatiza-se, também nesse capítulo, a hipótese de que a democracia possa estar fragilizada quando se colocam em risco os princípios relacionados à mesma; princípios esses que mostram-se determinantes no contexto da militarização das escolas públicas.

2.1 A educação como meio de fortalecimento da democracia

Estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Isto porque, conforme Chauí (2016) o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição. Essa definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e desenvolvimento por meio da

repressão; e, em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais e no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado.

A sociedade democrática pode ser traduzida naquela na qual todos os membros em interação numa determinada situação devem ter as mesmas possibilidades de participar de modo autônomo e consciente das discussões considerando as normas sociais de interação (OLIVEIRA, 1996). Sob esse aspecto, para alcançar uma concepção plena de democracia é preciso considerar a necessidade de que todos que fazem parte da sociedade tenham acesso à educação, e que, por meio dela, possam participar criticamente e autonomamente dessa sociedade.

Vale a pena ressaltar que as condições de vida são objetivas - emprego, renda, moradia e nas condições materiais de existência humana -, e subjetivas, que dizem respeito à cultura construída coletivamente nos processos de organização social, lutas por melhores condições de vida, saberes e experiências dos grupos e dos sujeitos (AQUINO, 2014). E, no aspecto subjetivo reside a educação, a necessidade de conhecimento.

Assim sendo, entender a educação como parte do processo de fortalecimento da democracia no Brasil perpassa compreender aspectos históricos importantes, bem como a perspectiva adotada ao longo dos anos. Portanto, é importante destacar que a discussão sobre o acesso à educação, mesmo que de forma apenas técnica, data do início do século XX, quando houve um movimento pela alfabetização.

Em linhas gerais, Soares (2003), destaca que o primeiro movimento de combate ao analfabetismo no Brasil republicano foi encabeçado pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo. No âmbito brasileiro, entende-se que a escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, desse modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia. As iniciativas privadas

expressam uma fatia considerável dos movimentos que combateram o analfabetismo no Brasil, reconhecendo a necessidade de promover condições para a educação de jovens e adultos, de forma a inseri-los nos modos de produção capitalista e, não necessariamente, como forma de emancipar a classe trabalhadora (ALMEIDA, 2018).

Nesse contexto, identifica-se a existência de variáveis como: a alfabetização em três meses; o curso primário em dois períodos de sete meses; cursos voltados para a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário e o apelo ao engajamento de voluntários como acontece até hoje. Quase sempre, começavam com grandes investimentos e se perdiam no decorrer do tempo (SOARES, 2003).

Ainda no percurso histórico da construção da educação como processo democrático, a década de 1930 foi marcada pelas ações dos signatários da educação que elaboraram um documento que se sustentava nos ideias de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e educação.

Desse modo, historicamente, o - Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959) - mostra como foram as discussões para que a escola obtivesse um caráter mais democrático. Isso porque, anterior a esse período, o que existiam eram escolas privadas, geralmente, gerenciadas pela igreja católica, e que defendiam os interesses da elite (BRASIL, 2010).

Assim, entende-se que a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi a de Nº. 4024, promulgada no dia 20 de dezembro de 1961. Esse documento apresentou diversas lacunas, haja vista que trazia imbricado em seu texto, aspectos relacionados à própria crise democrática vivenciada no âmbito de um país que estava prestes a passar por um processo de perda da autonomia por meio do Golpe Militar (1964). A grande questão desse documento elaborado pela equipe de maioria escolanovista (Escola Nova) é que ao ser enviado ao Congresso, chegou às mãos de Gustavo Capanema, líder do governo e ex-ministro da Educação da Era Vargas.

Destaca-se, ainda, a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Segundo Soares (2003), por meio dessa política, “foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e uma infraestrutura

nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos”. Assim, as engenhosas campanhas de alfabetização sempre prometeram acabar com o analfabetismo de forma rápida e eficiente, consolidando a “tão sonhada” alfabetização em massa, com o intuito de facilitar na formação de mão de obra para um país em processo de industrialização.

Na ocasião da LDB de 1971 havia a pretensão de elevar o nível da mão de obra, tornando-a mais qualificada. Aqui, é importante ressaltar que, politicamente, trata-se do período da Ditadura Militar e, por isso, as mudanças dessa LDB trouxeram para as escolas públicas, as implicações não apenas do processo político, mas também da economia: a industrialização e urbanização. Portanto, observa-se a combinação de duas vertentes, “extensão da escolarização básica e obrigatória” e “difusão do ensino profissionalizante”, que se instaurou, definitivamente, a tendência pedagógica tecnicista na educação brasileira (CRUZ, 2017).

Segundo Lima (2018), o ensino profissionalizante no Brasil não é de exclusividade do Regime Militar. Desde o período imperial houve iniciativas públicas ou privadas, para criação de mão de obra qualificada. No entanto, com a expansão da atividade industrial, severas transformações aconteceram nos modos de produção e organização das mais diversas sociedades, deslocando o *locus* do desenvolvimento do campo para a cidade, das oficinas para as linhas de montagem, do artesanato para o produto industrializado.

Após o fim do Regime Militar (1985), iniciou-se no Brasil, um período que ficou conhecido como redemocratização do país. Nesse sentido, destaca-se a Constituição de 1988 como o principal documento pensado numa concepção democrática de direitos e deveres dos cidadãos. Esse documento foi gestado sob os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Em seguida, no âmbito da educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.396/1996), em contraposição aos fundamentos da LDB de 1971, estabelece que o objetivo da educação não deve ser de formar apenas mão-de-obra para os interesses do mercado de trabalho, mas sim, a formação de cidadãos pensantes e participativos em sociedade (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 2.208/1997³ determinou uma ideia divergente acerca da formação dos alunos durante o ensino médio. Esse decreto enfatiza a separação da educação profissional de uma formação geral, reafirmando a existência de duas formações: a formação para o trabalho e a formação para seguir em vida acadêmica (BRASIL, 1997).

Portanto, de acordo com Freitas (2018) as diversas idas e vindas no que se referem às leis e decretos que regem a estrutura da educação nas escolas brasileiras, expressam como a existência do regime democrático ocasionou uma contínua disputa pela identidade a ser conquistada. Assim, evidencia-se a persistência de costumes na sociedade brasileira em não aceitar a articulação entre a formação geral e a formação profissional como componentes indissociáveis da formação da juventude, sendo fatores determinantes na construção da identidade do jovem como cidadão.

No que tange ao debate acerca do tema ensino médio, a democracia aplica-se à função social de levar ao questionamento e reflexão, auxiliando a criar um cidadão crítico e ativo em sociedade. De acordo com Veiga (2008) a democracia na educação possibilita entender acerca dos reflexos das diversas reformas pelas quais passa a educação. O mercado de trabalho se tornou cada vez mais exigente, de modo que o currículo pessoal precisa superar as expectativas dos empregadores. Além da graduação, estudos posteriores e complementares são exigidos para o cumprimento de novos papéis e o exercício de novas funções que, por vezes, não necessitariam de formação nos cursos superiores, mas de competências adquiridas em um processo formativo mais focado e ágil, como é o caso de “treinamentos”, “oficinas”, “*workshops*” etc.

Essa questão foi levantada durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (com mandatos de 2003 à 2006 e 2007 a 2011); o que trouxe à tona o debate acerca da identidade do ensino médio e como a democracia poderia estar aplicada naquele ambiente. Então, com o novo Decreto Nº

³ Responsável por regulamentar o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, Decreto Nº 2.208 de 17 de abril. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2022.

5.154/2004⁴, o presidente invalidou o anterior, reafirmando a existência da relação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos, devendo ser única e integrada, sem espaços para subdivisões (DUBET, 2004).

Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrever da democracia. Por isso mesmo, a escola tem sido o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. “É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que for intencionalmente e lucidamente planejada para produzir esse regime político e social” (TEIXEIRA, 1956, p. 1).

Outro ponto importante a ser citado acerca da democracia e educação brasileira é a chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A incursão pela trajetória histórica, política e social da EJA evidencia que, enquanto as especificidades dessa modalidade não forem consideradas nos momentos de planejamento, gestão e desenvolvimento de campanhas, programas e projetos, estes estarão fadados a fracassos sucessivos (FREITAS, 2018). Sob esse ponto de vista, Freitas (2018) complementa que, objetivando a garantia da oferta de uma educação de qualidade para essa modalidade de ensino, defende-se que conteúdos, atividades, metodologias e formas de avaliação devem ser fundamentados na realidade do educando da EJA, levando-o a refletir sobre suas condições de vida.

Dessa forma, Freitas (2018) afirma que o processo histórico da EJA permanece em construção, na luta por uma educação popular que valorize as experiências dos educandos, mesmo com carência de recursos e investimentos nessa modalidade de educação. As ações do Governo Federal, ainda na atualidade, objetivam a erradicação do analfabetismo, o que ainda não foi concretizado. É, assim, necessário conhecer essa história de lutas,

⁴ Decreto responsável por regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e atribui outras providências. BRASIL, Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004.

progressos e regressos para entender a importância da EJA e seu fortalecimento no Brasil.

Pensar em sua atuação exige desconstruir as palavras professor e aluno, pois, para Freire (1982), existem educadores e educandos. Esses conceitos modificam o modo de entender os processos de ensino-aprendizagem. Conforme o dicionário Michaelis (2002), o vocábulo professor, em sua origem, remete ao verbo professar, ou ensinar e declarar, e aluno define alguém que é instruído sobre algo que não sabe. Logo, o professor ganha destaque, ao professar algo para pessoas que ainda não sabem, ideia que foi transformada por Freire.

Freire (1982) entende que educador e educando são concepções interligadas, uma vez que o educador educa e é educado. O diálogo permite que ambos ensinem e aprendam, construindo-se como sujeitos ativos em seus processos de vivência. O conhecimento, dessa maneira, torna-se compartilhado e qualificado pela superação do paradigma de que aquele que ouve, aprende, e o indivíduo que fala é quem ensina.

Abaixo, de acordo com Scos (2017), ao analisar a obra de Freire (1996), faz-se algumas observações com relação ao papel do educador no processo de aprendizagem de seu aluno:

Freire (1996) aborda na obra *Pedagogia da Autonomia*, a importância de o educador ensinar com competência profissional, comprometimento político, disponibilidade para o diálogo e ética. Entre outros elementos destacados no decorrer da obra, que se fazem essenciais para atuação do professor, Freire (1996) considera importante que o professor se posicione por meio do engajamento político libertador, atuando no sentido de posicionar-se como sujeito do processo educativo, juntamente com os alunos. Ele explica isso por meio da relação docência-discência (SCOS, 2017, p. 16).

Nesse sentido, para Freire (1966), o educador é quem participa do processo de conscientização, e o educando, aquele que se descobre no mundo. Ambos os conceitos remetem ao que Paulo Freire considera como um processo no qual ninguém educa ninguém e que as pessoas não se educam sozinhas, mas sim, em comunhão.

Dessa forma, é possível compreender que, para trabalhar conforme as ideias do educador é preciso desconstruir o que se entende como educação, considerando que a escola e seus educadores não estão alheios ao mundo,

mas sim, imersos nas contradições existentes em cada uma das esferas que compõem a vida humana e podem, dentro desse contexto, realizar a manutenção ou transformação dessas contradições (SAVIANI, 2011). E, refletir sobre o mundo e participar do mesmo de forma crítica e responsável é um ato democrático.

Diante desse contexto, foi possível compreender como o educador é protagonista no que se refere ao ato de ensinar, visto que, suas ideias e ações estão relacionadas diretamente com a qualidade do ensino oferecido ao aluno. Assim, observa-se, também, que, há grande importância da democracia como formadora de jovens cidadãos munidos de pensamentos críticos, bem como capazes de questionarem e refletirem acerca de decisões e imposições, exercendo papéis de cidadãos ativos e pensantes, que conhecem seus direitos e possuem responsabilidades acerca de seus deveres.

2.2 A escola como instituição basilar na construção da autonomia

Cabe aqui enfatizar que o conceito de autonomia tem sido construído, historicamente com a junção de diferentes características culturais, econômicas e políticas, as quais foram responsáveis por configurarem as atitudes e ideologias das sociedades ao longo da história humana. Dessa forma, entende-se que o conceito de autonomia tem a primeira aparição na literatura acadêmica sendo vinculado à ideia de participação social, bem como à concepção de maior poder de participação pública na política, o que resultaria em um movimento de descentralização e desconcentração do poder (MARTINS, 2002).

O conceito autonomia está relacionado com o originário do grego, em referência à faculdade de regência própria (ou autogoverno) da polis; liberdade ou independência moral ou intelectual. Assim, refere-se à propriedade que o homem detém de poder escolher as leis que regem sua conduta. É preciso enfatizar que, conforme Kant, a vontade do ser deve encontrar em si a lei das suas determinações (sendo denominado princípio da moral). Então, entende-se que aquele que pode conferir a si mesmo a regra, a norma e a lei a serem

seguidas é chamado autônomo e, automaticamente, goza de liberdade (CHAUÍ, 2000).

No que refere à autonomia cidadã, trata-se de um conceito complexo se relacionado com a política e história do país. Nesse sentido, entende-se que a Ditadura Militar representou a perda total de autonomia, haja vista as concepções “subversivo” destacadas no capítulo um desse estudo.

Após 20 anos de Ditadura Militar (1964-1985) o Brasil começou outra era em sua história, abrindo espaços para a manifestação de conceitos que, até então, eram impensáveis, sendo um deles, a autonomia do cidadão.

Se por um lado existia no imaginário popular a crença em dias melhores, afinal, o retorno da democracia decretou a morte dos “anos de chumbo”; por outro lado, não se esperava que a herança do Regime Militar pudesse nos colocar em uma crise tão profunda e generalizada que contaminou todos os setores da sociedade brasileira (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Ainda segundo esses autores, com relação ao campo da política, os partidos de esquerda reorganizados ou recém-criados armavam sua oposição aos situacionistas, isto é, aos partidos da “situação”, aqueles que “estão à frente do governo”, de modo a se instaurar a “lógica da negação”. Sendo assim, achava-se que a melhor forma de se opor aos que estavam no poder era negar tudo o que estes fizessem, independentemente de prováveis benefícios à população.

De acordo com, Silva (2019) o resultado do processo de eleições diretas para a presidência em 1989 foi que, após tanto tempo, registrou-se uma disputa entre experientes políticos sem apoio nem base, novos nomes da esquerda e uma ala conservadora fragmentada, além de “gênios” da propaganda que conseguiam transformar vilões em heróis.

Assim, decreta-se nas eleições o poder da “campanha”, de modo que o tom pedagógico das palavras, cores, músicas, cenários, roupas, abraços e sorrisos, deveriam “educar” no objetivo de conquistar o voto, de convencer o eleitor de que “este” é melhor do que “aquele”. Sem o “voto de cabresto” dos coronéis do café, restava a viseira ideológica imposta por quem podia pagar mais. Se o coronel mais rico ganhava a eleição na Primeira República,

atualmente, a campanha mais rica é que leva o melhor, afinal, pouca gente tem acesso ao que é verdadeiro ou cinematográfico na política brasileira (SILVA, 2019).

Talvez parlamentares, educadores em todos os níveis e segmentos e intelectuais de modo geral sabiam o que “não queriam”, sem ainda configurar o “que queriam” (HOBBS, 2006). Além da questão conceitual em voga, estruturalmente a herança militar foi muito negativa, com prédios escolares depredados, carência de professores, salários defasados, sinais visíveis de decadência e perda de qualidade da escola pública.

A forma como os seres humanos estabelecem suas relações de trabalho definem a classe social a qual eles pertencem, condicionam seus interesses sociais e políticos e estabelecem as bases para que eles possam exercer sua criatividade artística e/ou cultural. As relações de produção e de trabalho constituem a base sobre a qual as formas de pensamento, crenças e valores humanos são criados (SAVIANI, 2011).

Além da indústria e comércio fazerem girar a roda do mercado, entrou novamente em pauta, ainda na década de 1990, a questão educacional. O Brasil ocupava posições ínfimas no cenário mundial, muito distante dos países que apresentavam a melhor educação do planeta. A falta de coragem de investir pesado em educação de base fez o país patinar quando o assunto é desenvolvimento.

Por outro lado, é preciso destacar que o Brasil esteve inserido no cenário mundial, tornando-se, dentro de certos limites, referência no combate à pobreza e no processo de universalização da educação básica para as crianças e jovens em idade escolar (ODM BRASIL, 2015).

Porém, ao mesmo tempo que avançava em pontos cruciais no tocante às políticas sociais, o Brasil sente o peso da corrupção, da morosidade do desenvolvimento, do perigo iminente da inflação, tráfico de drogas e armas, desmatamento acelerado da floresta amazônica, crise hídrica generalizada, bactérias cada vez mais resistentes e doenças “urbanas” que anunciam a “neopeste negra”, agora no formato de “nova dengue”, “nova gripe” e outras

“novas anomalias”. Em meio a esse quadro, a educação tem recebido atributos de “redentora da humanidade” (DURKHEIM, 1999).

Diante desse contexto, Bobbio (2000) determina que para o bom funcionamento da democracia, não basta que exista uma grande participação popular, seja direta ou indireta durante a tomada de decisões coletivas. Mas, também, que haja a existência de regras que possam ser cumpridas com relação a procedimentos como a maioria, ou seja, a chamada unanimidade.

Para o autor, entende-se como indispensável uma terceira condição, ou seja, a necessidade de que os convocados a decidir ou a eleger os novos governantes sejam colocados diante de alternativas e problemáticas reais, de modo a exercer o direito de escolher entre uma e outra. Segundo Bobbio (2000),

Liberdade de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação (...), os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que não apenas exerce "sub lege", mas o exerce dentro de limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos "invioláveis" do indivíduo (BOBBIO, 2000, p. 32).

Adiante, após compreender mais acerca do conceito de autonomia e sua essência na sociedade, apresenta-se para além do viés histórico, uma reflexão que permite adentrar as correntes filosóficas e seus desdobramentos didático-pedagógicos que permeiam a organização do sistema educacional no país e balizam suas políticas públicas.

A sociedade neoliberal, a escola neoliberal e a crise do neoliberalismo são expressões que, cada vez mais, fazem parte dos debates acerca da educação, escola pública e privada, relação entre escola e sociedade, escola e mercado de trabalho. Dessa forma, filósofos, cientistas políticos de correntes de pensamento diversas e educadores em geral admitem que a sociedade atual tem passado por transformações profundas e radicais e que, até mesmo o “velho capitalismo liberal”, que tomou forma e vigor na transição do século XVIII para o XIX, modificou-se de tal maneira que foi preciso reformular determinados pontos de seu próprio discurso, como a maximização da

liberdade individual levada às últimas consequências e antigos conceitos como o de Estado, mercado etc (SAVIANI, 2011).

Segundo Soares (2003) a expressão neoliberalismo passou a ser usada com mais frequência a partir de uma reunião feita em Washington entre as principais agências financeiras no ano de 1989, em que se discutiu sobre as prováveis reformas para a América Latina dentro de uma perspectiva macroeconômica. Dessa reunião, o economista inglês John Williamson do *International Institute for Economy* cunhou o termo Consenso de Washington para identificar os princípios que expressavam a postura assumida por essas agências educacionais.

A economia capitalista é formada basicamente por duas classes: a dos proprietários dos meios de produção e a dos que oferecem sua força de trabalho. Os empresários que são os donos dos meios de produção, das terras e máquinas são os detentores do capital. Já a outra classe envolvida na relação capitalista é a chamada de trabalhadores que detém apenas da força de trabalho e acabam por oferecê-la aos proprietários dos meios de produção em troca de capital (BOBBIO, 2000).

Segundo Bobbio (2000), os burgueses e os proletários poderiam determinar livremente as condições de trabalho e a forma de remuneração, sem qualquer tipo de constrangimento. Na época de Marx, as regulamentações sobre os contratos de trabalho eram esparsas ou até mesmo inexistentes, o que levava a condições e relações de trabalho degradantes (SOARES, 2003).

Por exemplo, para sobreviver, um operário se alimenta, mora em uma residência, veste-se e sustenta sua família, precisando de um valor equivalente a seu salário. No entanto, produz muito mais do que o valor desse salário ao longo de seu tempo de trabalho. Esse valor produzido, enquanto está trabalhando, mostra-se suficiente para pagar seu salário e o valor dos meios de produção, sobrando recursos. Esse excedente é chamado de lucro e é apropriado pelo capitalista, mais-valia burguês, que o obtém em forma de lucro ao vender os produtos do trabalho no mercado (CUNHA 2003).

De acordo com Soares (2003) assim acontece em todas as outras áreas: o Estado criando suas agências fiscalizadoras e deixando de intervir nas

relações de produção e consumo, importação e exportação etc., como descreve a seguir: Privatização e concessão, ambos os termos significam a prática de passar para a iniciativa privada parte ou a totalidade de um bem ou empresa pública, uma prática comum na concepção neoliberalista.

A privatização é a venda da empresa ou bem público, como a Vale do Rio Doce, por exemplo. A concessão tem um formato diferente: a iniciativa privada passa a administrar e a lucrar com o bem público, mas não se torna “dona” desse patrimônio. Por exemplo, a Rodovia Presidente Dutra, concedida para a empresa Nova Dutra (WEBER, 1996).

Ainda de acordo com Weber (1996) a denominada Terceirização trata-se de uma prática que acontece tanto no setor público quanto no privado. Trata-se da atribuição de serviços específicos a determinadas empresas. Por exemplo, a prefeitura “X” contrata a empresa “Y” para recolher o lixo da cidade e costuma justificar essa contratação por ficar mais barato do que ter seu próprio caminhão e pessoal destinados para essa função.

Perda dos direitos trabalhistas: a crença de que o livre mercado pode ser autorregulador veio acompanhada da perda de direitos trabalhistas na forma de contrato temporário, a fim de alavancar a concorrência e dar maior flexibilidade ao quadro funcional das empresas, acreditando que, dessa forma, ampliaria a concorrência e impactaria na qualidade dos produtos (MARX; ENGELS, 2004).

A ampliação das políticas sociais de educação, saúde e habitação ganham impulso a fim de combater e equalizar a desigualdade social no planeta. São práticas de ação afirmativa, ou seja, a otimização de determinadas dinâmicas que visam maximizar benefícios aos mais necessitados. Acredita-se que, dessa forma, se evitará o colapso mundial pela escassez de comida e condições mínimas de sobrevivência (LOCKE, 2005).

Diante disso, algumas reflexões são necessárias, a fim de situarmos o fenômeno educativo dentro de um contexto suficientemente lógico. É possível identificar, a partir da década de 1960, a instalação de uma nova dinâmica em relação à crise em dimensões globais da sociedade que se convencionou chamar de moderna (SILVA, 2019).

As relações sociais que se configuram como relações de poder movimento ainda em processo se ressignificaram, de tal modo, que caíram por terra tanto a mentalidade difundida na Revolução Francesa de que o homem é “agente de sua história” quanto a teoria defendida pelo idealismo alemão de que este homem está em “progressiva evolução”. Sendo assim, consolidou-se a efemeridade em todos os segmentos da vida humana: os laços afetivos, econômicos, religiosos e políticos se tornaram mais flexíveis, passageiros, criativos (GIDDENS, 2012).

As grandes ideologias partidárias estão morrendo em nome das coligações dos grupos de interesse que se articulam e se desarticulam conforme a conveniência momentânea; as experiências religiosas se mostram menos dogmáticas e mais afetivas; os avanços das tecnologias de informação e dos aparelhos portáteis puseram em xeque os antigos conceitos de tempo e espaço. Tudo isso é o que se pode chamar de era pós-industrial em que a criatividade na produção associada à publicidade resulta em consumo; grandes empresas e bancos privados se unem em grandes corporações (SAVIANI, 2011).

Diante desse contexto, ao analisar este tópico, foi possível compreender algumas questões acerca do neoliberalismo e suas concepções de sociabilidade. Foi possível, ainda, tomar conhecimento do poder de autonomia, responsável por auxiliar no autoconhecimento e exercício dos direitos garantidos por lei. Ressalta-se que, a autonomia ajuda a entender como é possível desenvolver uma educação mais inclusiva e democrática, que garanta a qualidade da aprendizagem e emancipação dos alunos e de toda a comunidade escolar.

2.3 Educação pública gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada

Entende-se que a educação é tradicionalmente vinculada às escolas. Entretanto, não se pode negar que o aprendizado não é exclusividade do espaço escolar, o que se torna mais real e corriqueiro no novo milênio com a disseminação das tecnologias que aproximam e disponibilizam os conteúdos a

todos que queiram aprender algo. É nesse espaço-tempo que se reforça a dimensão do aprendizado estar disseminado na sociedade: onde estiver o ser humano com capacidade de aprender, ali estará a possibilidade de aprendizado (BITTAR; BITTAR, 2012).

Assim, a escola se configura como um local de educação formal, regulamentada pela legislação, na contraposição de outros espaços que também podem atuar como educadores e que, contudo, não são regulamentados por legislação educacional específica, os designados espaços não-escolares de educação que ofereceriam uma educação informal ou não-formal (BENEVIDES; SOARES, 2020).

Tomando como exemplo o seguinte caso: um professor que queira desenvolver uma pesquisa e precise acessar materiais da sua instituição de acordo com a metodologia selecionada, pode ser necessário realizar entrevistas, conferir diários de classe, ou registros de alunos. Nenhuma dessas ações pode ser desenvolvida sem a autorização expressa do responsável pela instituição.

Então, enfatiza-se que o docente necessita de tempo para desenvolver seu objeto, coletar e analisar os dados, e isso não será possível se sua carga horária não for adequada; visto que um profissional que cumpra muitas horas dentro da sala de aula não terá tempo disponível para fazer entrevistas ou se aprofundar conceitualmente em sua temática.

Dessa forma, Arroyo (2014) converge com a ideia de que um professor que atue em uma instituição escolar cujo gestor é autoritário, arbitrário e pouco sensível à importância do desenvolvimento de pesquisas, possivelmente não criará um ambiente agregador e favorável à proposição de projetos de pesquisa que exijam um redimensionamento das atividades docentes e disponibilização de infraestrutura e documental específico.

Assim, seria pouco provável a um professor, sozinho, conseguir desenvolver uma pesquisa de qualidade sem o apoio de seu gestor. Nesse ponto, também é fundamental reforçar a importância da formação inicial para a pesquisa, pois um administrador escolar com essa formação teria mais

chances de se tornar um vetor no sentido de sensibilizar seus professores e apoiá-los no trabalho de pesquisa em sua instituição.

Arroyo (2014) afirma que uma escola estruturada em novas bases econômico-pedagógicas é portadora de um discurso que lança seus alunos na sociedade efêmera em que vivem, ou, que apropria-se do termo cunhado por Brandão (2005), de “modernidade líquida”, em que o amor, a família, a economia, a religião e a política também já não são mais sólidas e pesadas, mas leves e fluídas. Nesse sentido, observa-se subjetivamente a substituição do fordismo (modelo de produção em massa de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção) pelo toyotismo (modelo de produção industrial que visa o princípio da acumulação flexível, evitando principalmente os desperdícios ao longo do processo), fenômeno este responsável pelas transformações econômicas que nos conduziram ao neoprodutivismo (indivíduo que deve exercer seu poder de escolha para se capacitar a se aprimorar para o trabalho).

Nessa perspectiva, Godinho e Fischer (2018) citam Saviani (2008) para exemplificar a classificação dos tipos de educação:

Saviani (2008) classifica esse tipo de educação como neoprodutivismo, baseada na pedagogia não crítica, com ideários do escolanovismo e tecnicismo. Para ele, o neoescolanovismo fundamenta-se nos princípios da escola nova onde a aprendizagem é relativizada ao ensino, nas palavras do autor, é o que hoje conhecemos como o lema “aprender a aprender”. O neotecnicismo, tem na gênese o ideário tecnicista, em que a ação pedagógica enfatiza a prática educativa pela técnica, aos moldes do modelo toyotista (GODINHO; FISCHER, 2018, p. 14).

Em convergência com Godinho e Fischer (2018) é possível ressaltar que a tendência neoprodutivista consiste, também, na nova dinâmica que atribui à escola a responsabilidade pela formação de indivíduos que estejam preparados para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais exigente, não mais por conhecimento específico e mão de obra especializada, mas conhecimento abrangente e mão de obra flexível e polivalente (CHARLOT, 2019).

Assim, Charlot (2019) afirma que o neoprodutivismo impõe ao sistema de educação o desenvolvimento do capital humano, ou seja, um modelo de trabalho pedagógico que, tanto no plano ideal como no sentido prático, tenha em vista a aquisição, pelos alunos, de habilidades múltiplas e a maximização

da plasticidade humana. A sociedade de base neoprodutivista precisa de indivíduos que se adaptem com facilidade aos novos espaços, situações, variações temporais a fim de se garantir a produção *just in time* (dentro do tempo, esforço para se manter atual), pois os estoques envelhecem. É a sociedade do investimento, do movimento, do ir e vir, do conhecimento útil, da produção que se renova constantemente (CHARLOT, 2019).

Contudo, evidencia-se um grande problema recorrente na sociedade capitalista: não há emprego para todos, bem como não há espaço para todos. Contraditoriamente, cristalizou-se definitivamente, na fluidez da sociedade efêmera em que vivemos, um processo chamado pedagogia da exclusão. Para exemplificar melhor o tema, Pablo Gentili (1997) já expunha em seus estudos a dificuldade geral que os menos abastados possuíam no que se refere ao acesso à educação,

Crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que tem menos êxito se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que tem menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas não, por outro lado, as que mais dependem da escola para obter sua educação (GENTILI, 1997, p. 11).

Assim, ao analisar o trecho acima, entende-se que a educação, muitas vezes, é ofertada na intenção de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, “a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição” (SAVIANI, 2011, p. 431).

Uma das formas pelas quais a escola procura “introjetar” nos indivíduos a responsabilidade pela exclusão sofrida é reforçar a ideologia do “eu posso, eu consigo”, também conhecida popularmente como – meritocracia: quem se esforça consegue. À exemplo, tem-se os jogadores de futebol ou cantores sertanejos que tiveram sucesso são difundidos como paradigma neoprodutivista, afinal, foram flexíveis e superficiais, assim como vendedores

ambulantes (considerados empresários de si mesmos) são colocados na vitrine do capitalismo.

Dentre as várias possibilidades de se estruturar o processo de ensino, o construtivismo pode ser entendido como uma teoria que defende que a inteligência constrói o conhecimento (SAVIANI, 2011). De forma pioneira, a autora e educadora argentina Emília Ferreiro, sobretudo no campo da leitura e escrita, pedagogizou os postulados do seu mestre Jean Piaget, que afirmava que o processo de maturação da criança, bem como a qualidade da sua relação com o meio incidem diretamente no “que se aprende” e no “como se aprende”, desenvolvendo, inclusive, sua autonomia diante do processo de aquisição de novos conhecimentos (SANTOS, 2019).

Diante desse contexto, a postura construtivista admite que o conhecimento não está na percepção, mas na ação, pois a inteligência é um mecanismo operatório. Sendo assim, a práxis pedagógica deve se pautar em dinâmicas que desafiem a criança, mantendo-a em constantes atividades que harmonizem e estimulem o desenvolvimento motor, psicológico, afetivo e intelectual (CRUZ, 2017).

Para o neoconstrutivismo, o aprendizado tem um fim prático, não se esgotando em si mesmo como uma habilidade. Dentro dessa lógica, o “vivido” é mais importante que o “pensado”, afinal, o ato de aprender é essencialmente individual, mesmo que seja motivado coletivamente, pois a inteligência trabalha sobre as realidades. Diante disso, aprender significa adquirir habilidades que capacitem os alunos a promoverem, por si mesmos, processos de intervenção na realidade em que vivem e transformá-lo.

2.3.1 Trabalho docente na perspectiva crítica emancipadora

Neste tópico, aborda-se a importância do trabalho docente, bem como destaca a figura do educador como sujeito ativo na relação com seus alunos, visto que ele é responsável por oportunizar aos mesmos os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente. Dessa forma, ao analisar o trabalho docente em uma perspectiva crítica emancipadora, é preciso pensar o trabalho

docente como pertencente a uma esfera privilegiada capaz de construir uma educação voltada para a autonomia do ser humano. Assim, é preciso superar um modelo de atuação docente pautado na racionalidade e no tradicionalismo de um modelo ultrapassado e inflexível.

Diante desse contexto, entende-se que a abordagem crítico-emancipatória se preocupa em emancipar os indivíduos para que seja possível a solução de situações de conflito e que consigam interferir na sua própria realidade a fim de tomar as melhores decisões. Sendo assim, o ensino pautado nesta abordagem visa capacitar os educandos em questionar as situações cotidianas com criticidade (KUNZ, 2012).

Dessa forma, entende-se que a abordagem crítico-emancipadora favorece tanto a participação dos docentes quanto dos alunos na construção do conhecimento e não apenas favorecendo a ação de reproduzir informações ou repetir atos mecanizados. Em consonância com essa percepção, Freire (1996) afirma que o educador deve compreender que é possível aprender ao ensinar e quem aprende também é capaz de ensinar ao aprender. Ou seja, no processo educativo ocorre uma troca de relações e funções na qual todos aprendem em conjunto e simultaneamente.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, entende-se que a prática educacional deve priorizar o desenvolvimento da autonomia, e, a partir do diálogo, do incentivo à criatividade e as atividades lúdicas, bem como ao esporte, os alunos sejam capazes de desenvolver um aprendizado voltado à capacidade de criticar e refletir acerca dos acontecimentos. Entende-se, ainda, que é por meio do diálogo que se torna possível desenvolver a consciência a partir de um mundo de experiências vividas, visto que, com tais conhecimentos, os alunos são expostos e provocados a tomar atitudes com relação à realidade concreta (KUNZ, 2012).

Ainda, com relação à prática docente crítico-emancipadora, os autores Santos e Mororó (2019) afirmam que uma das práticas docentes que devem ser priorizadas são as ações de educar com base na cultura e na tradição, organizadas de acordo com as políticas curriculares. Além disso, essa práxis é

múltipla e complexa, envolvendo ainda o ensino e compartilhamento de conhecimentos voltados à formação integral do aluno.

Para isso, o docente precisa contextualizar sua prática, considerando o aluno inserido em um contexto social, sua história de vida e com uma bagagem cultural. Para elucidar o papel do docente, Santos e Mororó (2019) enfatizam que:

O processo constitutivo das licenciaturas como lócus da formação de professores em nível superior, portanto, tem sido longo e demorado. Embora a ideia de formar professores na Educação Superior já fizesse parte dos ideais republicanos desde a Proclamação da República no final do século XIX, só a partir do contexto político e econômico dos anos 1930, com a Reforma Francisco Campos que, ao estabelecer a organização das universidades, surgiram, do ponto de vista legal, as primeiras medidas legalísticas que alteram as condições de formação de professores (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 15).

A finalidade da educação, de acordo com a LDB, que aprofunda os artigos da Constituição Federal de 1988, está implicada no tripé: desenvolvimento, cidadania e trabalho (BRASIL, 1996). O papel do professor, nesse sentido, é fundamental para alcançar esse propósito, pois é ele que tem a função de desenvolver o aluno integralmente, por meio da seleção de conteúdos e metodologias adequadas.

O pleno desenvolvimento do educando depende do preparo para o exercício da cidadania (participação na vida social, nas decisões a respeito da comunidade e do país) e a qualificação para o trabalho. Não existe um sujeito acabado, pronto. No âmbito escolar, isso não é diferente. Assim como os alunos, os professores, apesar do papel de ensinar, também se transformam, seja frente às relações/experiências vivenciadas como por meio da formação continuada.

Diante desse contexto, para Brandão (2005, p. 31) o professor tem papel de:

Mediador e trabalhador social, na construção de uma sociedade mais equânime, na qual os educandos desenvolvam a criticidade e possam, dessa forma, lutar pelos seus interesses em meio à sociedade (BRANDÃO, 2005, p. 31).

Em síntese, os professores devem encorajar o autodesenvolvimento de seus alunos e, por sua vez, devem autodesenvolverem-se por meio da formação continuada. Para que isso seja concretizado, é necessário que tanto professor quanto aluno estejam atentos para diversos aspectos, como capacitações, aperfeiçoamentos, novidades tecnológicas, pois apenas os indivíduos focados no seu autodesenvolvimento serão capazes de acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem em todo o mundo.

A avaliação formativa possibilita aos professores detectar e identificar, a partir do diagnóstico de erros e dificuldades dos alunos, as deficiências em sua forma de ensinar, auxiliando na reformulação e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Para que seja realizada com eficiência, é importante que o professor se dedique a determinar com clareza quais são os objetivos de aprendizagem que almeja observar em seus alunos, de modo que suas avaliações sejam precisas e tragam as informações das quais necessita (LIMA, 2018).

Essa avaliação não precisa ser feita apenas por meio da aplicação de provas ou exercícios escritos, pois, durante as aulas, os educadores podem observar a turma e tomar notas sobre atividades que os alunos realizam e que demonstram seu desenvolvimento ou suas dificuldades.

Tendo em vista que o ato de pesquisar é histórico e depende do contexto ao qual o objeto está inserido, a prática não será diferente em educação, assim o professor é o percussor deste ato. A seleção de referenciais, de métodos e até mesmo a escolha do próprio tema, carrega essa característica. A única diferença desse tipo específico de pesquisa, é que seu ambiente e objetivos estarão focados diretamente na educação (CRUZ, 2017).

Contudo, para pensar acerca da pesquisa em sua inserção no processo de formação do professor e na sua influência na prática docente cotidiana, é importante entender um pouco como o processo de pesquisar se construiu no campo da educação. Ao longo do caminho, essa construção foi amadurecendo e modificando suas preocupações conforme as expectativas dos profissionais também se transformaram. Dessa forma, é necessário entender qual a

relevância desse processo na consolidação de uma educação de qualidade, reflexiva e crítica.

De acordo com Silva (2018) a formação de professores, assim como qualquer outra, exige a apropriação de conhecimentos específicos. Entretanto, não se pode acreditar que apenas a formação inicial seja suficiente para que o futuro docente mantenha sua qualidade. Entende-se que a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito sustentado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento.

Nesta perspectiva, entende-se que a relação teoria e prática, bem como a práxis do trabalho, tem por objetivo produzir elementos e recursos necessários à sua existência em uma sociedade que possa emancipar a figura do educador. Assim, o educador deve ofertar a mesma relação com os sujeitos estudantes, visto que a ação educativa intencional e sistemática visa ofertar ao sujeito educando um conjunto de recursos teóricos e práticos necessários ao pleno desenvolvimento acadêmico (SILVA, 2018).

Segundo Santos e Mororó (2019), há as distorções relativas ao próprio desenvolvimento da profissão do magistério:

Baixos salários pagos aos profissionais da área, o perfil dos ingressantes nos cursos, dentre os quais, os melhores alunos optavam por carreiras de maior *status*, além das limitações pessoais e sociais para ingressar em uma carreira técnica e científica (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 5).

A profissão de docente é imbricada de conhecimentos específicos, que se consolidam e revisam ao longo do processo de construção da identidade profissional de cada professor, e constituem o grupo de saberes específicos da profissão docente. É importante reconhecer que os saberes profissionais estão intimamente ligados ao fazer-profissional, ao cotidiano do trabalho, e são fortemente marcados pela pluralidade e pela transitoriedade que envolve a própria rotina do trabalhador (BRANDÃO, 2005).

No caso dos professores, os saberes estão relacionados à prática educativa do cotidiano da sala de aula, ainda que eles assumam papéis fora desse ambiente, como na gestão. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento científico permitiu o desenvolvimento de armas de guerra com poderio

destrutivo também nunca visto, como as nucleares, potencializando as consequências dos conflitos entre nações (SILVA, 2018).

Dessa forma, enfatiza-se que, há várias formas de classificar os saberes necessários à profissão docente. Para Brandão (2005), os saberes da docência podem ser agrupados em três saberes:

Primeiro, os saberes da experiência que os futuros professores têm sobre o que é ser professor, seja por meio de sua vivência como alunos (em que identificam o que é bom, o que é ruim, o que funciona, o que não); seja por meio de sua experiência socialmente acumulada sobre o que é ser professor na comunidade em que ele vive (incluindo os processos de valorização e desvalorização do professor na sociedade).

Além destes, o autor indica que o saber da experiência também é oriundo do processo de reflexão sobre a própria prática docente, ou seja, é um saber que está (ou deveria estar) em constante reflexão. Desse modo, em segundo lugar vem os saberes do conhecimento que o futuro professor deve ter para poder ensinar, o que inclui os conteúdos disciplinares.

E, por fim, os saberes pedagógicos, que são ensinados nos cursos de formação, constituindo-se o saber-fazer de onde emerge a prática reflexiva e crítica do professor.

Ainda segundo Brandão (2005), a essência dos saberes é semelhante, contudo, divididos em quatro grupos: • saberes da formação profissional, constituídos por aqueles que são adquiridos no processo de formação inicial, nos cursos de formação de professores; • saberes disciplinares, compostos pelos conteúdos que o professor deverá trabalhar; • saberes curriculares, o domínio de um instrumental técnico-documental representado pela apropriação da análise e interpretação da legislação, dos programas, dos currículos e outros documentos que fazem parte do cotidiano do professor; • saberes experienciais, o grupo de saberes que emerge da prática em si, do processo de aplicação, reflexão e análise da própria ação do professor em seu cotidiano.

Portanto, é possível concluir que cursos de licenciatura com saberes docentes e com conhecimento técnico-profissional suficiente para iniciar a vida profissional com segurança. Porém, o estatuto de imutabilidade desses

saberes é falso, e não apenas falso, mas contrário à própria concepção, pois está intrínseco ao processo de construção de cada saber que eles serão modificados, revisitados, contestados, refutados, reforçados.

Nesse sentido, é possível encontrar gestores parceiros de seus professores, assim como os que são arbitrários no limite de suas atribuições. Pensando no cotidiano escolar, observa-se que, quanto maior o grau de apropriação da necessidade de uma gestão participativa real que determinado gestor tenha, maiores as possibilidades desse tipo de administração ser implementada adequadamente.

Para evidenciar tal situação, Santos e Mororó (2019) afirmam que:

Diante do quadro de falta de professores habilitados para atuar no ensino público, e das exigências da Lei 5.692/71, quem se beneficiou da situação foi a rede particular de ensino, uma vez que a reforma universitária abriu espaço para que essas instituições criassem cursos superiores nas áreas de formação de professores. Isto porque crescia cada vez mais a demanda por parte de professores desejosos em obter, de forma mais rápida, a titulação de nível superior para assumir a função docente com a possibilidade de melhores remunerações (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 7).

Da mesma forma, quanto maior a arbitrariedade e autoritarismo de um gestor, menores seriam as possibilidades de uma real gestão participativa funcionar na instituição em que ele está lotado. O profissional que não acredita que uma gestão participativa possa ser eficiente, fica propenso apenas a cumprir preceitos legais, estabelecendo toda uma documentação que indica a existência da gestão participativa em sua instituição, mas que, em realidade não sai do papel (SCHWARTZMAN, 2005).

Percebe-se que a mudança ocorrida no campo da formação de professores no contexto da reforma universitária dos anos 1960 e início dos anos de 1970, apesar da mobilização dos estudantes e professores, não foi a resposta política que almejava a implantação de políticas públicas de formação docente. A mudança foi resultado de um conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, acordo MEC-USAID - *United States Agency for International Development* - que, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções

para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período (SANTOS; MORORÓ, 2019, p. 8).

Diante do desordenamento legal, de acordo com Silva (2019) da ausência de políticas públicas de formação de professor, da falta de abertura para a participação da sociedade na construção de propostas para formação de docentes, do fracasso da má formação dos professores advindo dos cursos de licenciatura curta e da proliferação dos cursos particulares no final da década de 1970, desencadeou-se, por parte dos educadores, um forte movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, sobretudo pela ascensão das forças populares:

Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção (SILVA, 2019).

Diante desse contexto, ao fim deste tópico, foi possível compreender como a educação escolar pode ser vista como um meio de luta (transitório) para o sujeito na busca da emancipação humana, o que envolve diversos benefícios e formas de crescimento pessoal, refletindo na ideia de revolução social do cidadão como ser ativo no meio em que está inserido. Destacou-se, ainda, o papel do educador no objetivo de prover uma educação livre digna, democrática e igualitária, conforme consta como direito a todo indivíduo. Assim, é preciso ressaltar que a formação dos professores também está relacionada diretamente à qualidade e caráter da educação oferecida, uma vez que para ensinar dependem de suporte e profissionalização coerente, sendo livre de qualquer preceito antidemocrático ou excludente.

CAPÍTULO 3 – AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DAS ESCOLAS MILITARES NO ESTADO DE GOIÁS: IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Este capítulo aborda o processo de militarização nas escolas brasileiras, especificamente, nos colégios do estado de Goiás. Nesse sentido, analisa-se como ocorreram as políticas de expansão desse modelo educacional e quais as implicações que ocorrem ao chocarem-se com o contexto democrático que a educação deve possuir perante a sua natureza e perante a lei.

3.1 A militarização das escolas públicas regulares em Goiás: das ações pedagógicas ao comando de ensino

No Brasil, o Regime Militar teve reflexos diretos na educação. Com o intuito de combater o avanço de ideias contrárias, o governo militar interferiu na liberdade acadêmica e artística por meio de ações promovidas pelos chamados patrulheiros ideológicos e reacionários. Além disso, muitas escolas receberam o nome dos governantes desta época como forma de marcar seus atos na educação e estabelecer a escola como um espaço de controle social em relação às ideias que iam contra o sistema vigente.

Diante disso, para entender a militarização da escola, considera-se a necessidade de perpassar mais alguns aspectos da educação do período da Ditadura Militar, entendendo que há uma relação direta com as concepções que fundamentam a proposta. Nesse caso, observa-se, como exposto anteriormente, a implementação do ensino tecnicista como recurso de abastecimento de profissionais para a indústria e demais áreas de atuação técnica.

Com a ascensão dos militares ao poder em 1964, a educação, que já sofria influências da consolidação de um modelo urbano industrial e da crise, reflexo da chamada Guerra Fria, passou a ser foco para a adequação de um modelo econômico tendendo para a internacionalização. Atualmente, mesmo vivenciando um contexto econômico diferente desse relacionado à industrialização, observa-se que o governo Federal atual destaca a

militarização das escolas públicas como projeto educacional no sentido de promover uma educação mais rígida, um controle das atividades escolares e domínio do pensamento acadêmico construtivo (SANTOS, 2020).

Do ponto de vista histórico, após a Segunda Guerra mundial, o mundo ficou bipartido com a disputa ideológica e econômica dos EUA e da União Soviética. Esses dois países ofereciam modelos políticos que resolveriam os problemas globais cada um à sua maneira. Então, de acordo com Aquino (2014), dentro do contexto apresentado, observou-se o discurso capitalista promovido pelos EUA e, de outro, os ideais socialistas defendidos pela União Soviética, discursos que eram opostos. Logo, o embate era rígido e, se alguém defendia um, era automaticamente inimigo do outro.

Foi nesse contexto de rivalidade e radicalismo ideológico (de ambos os lados) que o Brasil estava inserido. E, desse movimento resultou na queda do governo civil de João Goulart para a tomada de poder dos militares em 1964, apoiados pelo parlamento, já que muitos faziam parte da chamada ala conservadora, que simpatizava com o pensamento norte-americano (AQUINO, 2014).

Lima (2018) esclarece que os governos possuem a tendência de internalizar em seus sistemas educativos suas bases e ideais. Sendo assim, como a ala conservadora e militar do governo brasileiro flertava com a vinda de capital estrangeiro - as potências externas visavam a exploração mercadológica do Brasil por sua dimensão continental, pelo consumo, pela manufatura ou pela mão de obra - decidiu-se que, para garantir esse acordo de interesses mútuos, a educação deveria ser organizada e alinhada ao propósito de ampliar a qualificação da mão de obra das indústrias e do setor produtivo.

Além disso, o país atravessava um período de crise econômica: a crise mundial da economia capitalista colocou o Brasil para repensar sua “vocação agrícola”, conforme afirma Saviani (2011). Com o movimento de industrialização, a crise do café passou a mover o nacionalismo. Além disso, a burguesia nacional (representada pelos empresários) passou a conduzir o movimento, já que eram os mais interessados na troca do poder que estava nas mãos das oligarquias rurais.

Esse panorama econômico foi consolidador para a ascensão militar no governo e para as reformas educacionais que seriam geridas tanto no nível básico quanto no profissionalizante e no universitário.

Ainda que a reformulação da estrutura e o funcionamento do ensino tenham sido impostos, esse foi o período em que transcorreram as maiores mobilizações populares, especialmente as dos estudantes. As iniciativas dos Movimentos de Educação de Base (MEB) e dos Centros de Cultura Popular (CCP), responsáveis por campanhas de alfabetização de adultos, são exemplos dessas mobilizações.

Por sua vez, as organizações estudantis eram movimentos paralelos à organização regular escolar, em que os estudantes (principalmente os universitários) encontravam espaço para debater suas inquietações e elaborar reivindicações, conforme Saviani (2011).

Esse autor salienta que os estudantes também lutaram pela ampliação das universidades, considerada como a principal forma de ascensão social. Por isso, houve forte pressão das camadas populares e do movimento estudantil pela democratização das universidades. Apesar disso, não houve modificações na política: os estudantes passaram, então, a realizar manifestações nos espaços universitários.

Diante de tal situação, Saviani (2011) faz uma análise do significado político das mudanças impostas pelos governos de viés controlador e, para isso, primeiramente, chama a atenção a respeito do resultado proveniente das mudanças produzidas: a manutenção da ordem socioeconômica, cujo propósito era preservar a ascensão social da educação, legitimar as diferenças e justificar privilégios.

O fato de o sistema escolar promover um ensino voltado à memorização e à classificação de acordo com a repetição feita em instrumentos de avaliação padronizados provocou um maior distanciamento social entre os grupos sociais brasileiros (LIMA, 2018).

Assim, os alunos que conseguem seguir esse modelo e agir de acordo com as exigências de seus professores, sem o questionamento crítico, são os que conseguem ascender ao sistema de ensino superior e alcançar o diploma

acadêmico e universitário; já os que não se adaptam a esse modo de aprender são colocados à margem do sucesso escolar, caminhando para o mercado de trabalho com baixa formação instrucional (CHARLOT, 2019).

A reforma tecnicista manteve o interesse segmentário quando separou o ensino secundário do ensino profissional e o padrão de qualidade ficou garantido às elites nas instituições privadas com o ensino propedêutico. Às massas, coube o ensino técnico, que garantiria as exigências do mercado de trabalho imposto pela política estadunidense. O cenário instaurado, portanto, garantiu, prolongou e perpetuou a hegemonia da sociedade política (SAVIANI, 2011).

No entanto, a questão da qualidade é questionável, já que, nessa época, os estudantes estavam restritos a escolhas ligadas à linhagem profissional familiar, e não às competências e habilidades do indivíduo. As ciências humanas foram esvaziadas e o desenvolvimento artístico ficou à margem do sistema universitário e acadêmico. Além disso, as discussões políticas e filosóficas saíram dos auditórios universitários e ocuparam a vida boêmia dos grandes centros urbanos (OLIVEIRA, 2009).

A pedagogia tecnicista foi inspirada nas bases do modelo behaviorista (criado pelo psicólogo B. F. Skinner), que coloca o progresso do indivíduo a partir do meio em que ele vive. Sob essa perspectiva, criar um modelo a ser seguido condicionaria o sucesso do aluno mediante ações de reforço positivo (prêmio por desempenho) ou punição (como no caso da reprovação ou dos castigos).

Diante disso, entende-se que a figura do professor é vista, nesse contexto, apenas como a de um reproduzidor do livro didático e do modelo já estabelecido pelo currículo, e o estudante deveria ser o receptor dessa informação, apto a reproduzi-la com êxito e sem atravessamentos de discussões ou reflexões sobre o que estava sendo transmitido e aprendido. Já a instituição, por sua vez, era a mediadora e a que aferia o sucesso ou insucesso do aluno no processo educativo (SANTOS; MORORÓ, 2019).

Esse foi, portanto, o cenário instaurado durante o Regime Militar. O discurso de manter a ordem e o ensino pautado no disciplinamento dos corpos

estiveram presentes não apenas no âmbito político, mas também no âmbito escolar. E, mais de vinte anos após o fim desse regime, o estado de Goiás, num processo de saudosismo do discurso autoritário, vem implementando escolas fundamentadas em princípios autoritários.

No estado de Goiás, o projeto foi ampliado nos últimos 10 anos de forma acelerada. Nesse sentido, foi criado o Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG) pautado pela Lei Estadual nº 14.050 que transformou diversas escolas estaduais em instituições de ensino gerenciadas pela Polícia Militar do Estado de Goiás (GOIÁS, 2001).

Entre os motivos expostos para aderência a tal política estão: a recorrente violência escolar e o baixo rendimento dos alunos nas provas externas. Sob esse argumento, esse modelo de militarização de gestão escolar apresenta-se como solução para a resolução de diversos problemas que deveriam ser sanados pelo Estado, o que gera um sentimento de isenção do estado ao transferir para órgãos como a Polícia Militar os deveres que, até então, eram de sua responsabilidade (SANTOS, 2016).

Enfatiza-se, ainda, que a aderência ao sistema de militarização nas escolas vem seduzindo parte da sociedade civil, visto que se encontra rodeada de acontecimentos preocupantes e desafiadores para a educação e segurança. Assim, as propostas de melhorias substanciais do rendimento de seus alunos, bem como a notável diminuição do número de reprovações e evasão, melhoria da infraestrutura dos colégios e a introdução da disciplina militar chamam a atenção de uma parte da sociedade, que anseia simpatiza com ideias de rigidez, disciplina e ordem.

Contudo, destaca-se que, mesmo com boa aderência por parte da população a esse modelo educacional, identifica-se alguns sinais de rejeição por parte das autoridades educacionais. A exemplo desses sinais, o Fórum Estadual de Educação de Goiás (FEE-GO) manifestou-se contra ao projeto de Lei que regulamenta o processo de militarização de parte das escolas do estado, enfatizando que deveres de ordem, disciplina e boa educação são deveres do governo do Estado, não podendo ocorrer qualquer forma de transferência de responsabilidades para outros órgãos (FEE-GO, 2015).

Diante desse contexto, destaca-se que existem alguns colégios pelo Brasil que já são regidos por militares, bem como escolas tradicionais nas quais as vagas são extremamente concorridas por se tratarem de colégios que priorizam conceitos como ordem e disciplina, o que passa a encantar os olhos de muitos cidadãos, principalmente os mais conservadores.

Para entender o processo de militarização das escolas no estado de Goiás, é preciso perpassar pelos mandatos do de Goiás, Marconi Perillo⁵, que exerceu seu cargo em quatro mandatos (de 1999 a 2002; de 2003 a 2006; de 2011 a 2014, por fim, de 2015 até 2018). Em determinada ocasião o então governador foi surpreendido por um grupo de docentes que protestavam contra o seu governo. A manifestação cobrava em relação a uma manobra governamental que extinguiu a titularidade dos docentes, sobre o não pagamento do piso salarial nacional, e, ainda, em relação a uma possível implementação de escolas geridas por Organizações não governamentais (OS) no estado (CRUZ, 2017).

No mesmo evento, segundo Cruz (2017), o então governador chamou os professores ali protestantes de “baderneiros” e enfatizou que estaria providenciando um remédio para eles. Mais tarde, em um outro evento realizado em Salvador, Bahia, o governador lembrou esse acontecimento e disse que havia localizado as escolas onde trabalhavam aqueles professores manifestantes e o “remédio” seria a militarização daquelas escolas e as organizações sociais. E assim foi feito. Para finalizar, declarou que o Brasil precisa de “nego” que tivesse coragem de enfrentá-los – referindo-se aos professores (CRUZ, 2017).

De acordo com Cruz (2017), a permanência desse governo autoritário durante tantos mandatos, mostra que a representação política burocrática no estado de Goiás não se renova, dando margem para que nada mude com relação à educação no Estado.

⁵ O então governador Marconi Perillo foi responsável por sancionar a Lei nº 18.967, que transformou, em média, sete escolas estaduais do estado de Goiás em colégios militares. Ao retornarem das férias, os profissionais depararam-se com a nova gestão, com característica militar, que foi implantada via despacho governamental.

A militarização das escolas públicas consiste, administrativamente, na transferência de gestão escolar e disciplinar de uma escola para uma corporação da Polícia Militar ou dos bombeiros. Isso tem ocorrido por meio de aprovação de leis, sanção de decretos e assinatura de acordos de cooperação entre secretarias de educação e corporações militares. A pesquisa de Santos (2020) não encontrou atos administrativos que instituíam os processos de implementação desse modelo escolar, o que sugere a possibilidade dessas militarizações terem ocorrido por meios extraoficiais.

Além desses tipos de arranjos administrativos, nota-se que, no caso das unidades municipais de Goiás, houve a transferência da “gestão disciplinar” das escolas para Organizações Não Governamentais (ONGs) ou empresas formadas por militares (SANTOS, 2020, p. 248).

A lei 8.125 de 1976 autorizou a criação do colégio militar na estrutura orgânica da corporação. Em 1999 foi implantada a primeira unidade do colégio militar em Goiás, com seis salas de aula na academia da Polícia Militar (PM). Naquele mesmo ano, a PM assumiu as instalações da unidade do Colégio Vasco dos Reis, localizado no setor Oeste em Goiânia (CRUZ, 2017).

Em 2001 foi aprovada pela Assembleia Legislativa de Goiás uma lei que autorizou ampliação e a criação de mais quatro unidades no estado, nas cidades de Goiânia, Rio Verde, Itumbiara e Anápolis. Esse projeto de ampliação seguiu ainda em 2013 com a criação de mais 12 colégios em várias cidades. A expansão continuou e na ocasião desta pesquisa, o estado Goiás contava com 62 escolas militares (FEE-GO, 2015).

A Lei nº 19.779, de 18 de julho de 2017, modifica o nome dos Colégios da Polícia Militar de Goiás – CPMG – para Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG. Essas constantes modificações de escolas públicas em Colégios da Polícia Militar do Estado de Goiás foram anunciadas a todo o país por meio de uma reportagem de jornal impresso no qual o estado de Goiás ganhou notoriedade por ser o estado brasileiro com o maior número de colégios militares, somando-se vinte e seis unidades em 2015 e fechando 2021 com sessenta três unidades (GOIÁS, 2021).

Abaixo, encontra-se um quadro com todas as escolas militares no estado de Goiás, de acordo com o estudo de Santos (2020).

Quadro 1 – Escolas estaduais militarizadas em Goiás.

	Nome da Instituição	Município	Caracterização	Militarizada em	Instituição regulamentada no governo de
1	CEPMG Vasco Dos Reis	Goiânia	Militarizada (ocupa hoje uma unidade pré-existente)	Nov. 1998 a jun. 1999; 1999 a 2007; 2007	Marconi Perillo (PSDB)
2	CEPMG Hugo de Carvalho Ramos	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2000	Marconi Perillo (PSDB)
3	CEPMG Ayrton Senna	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2002	Marconi Perillo (PSDB)
4	CEPMG Dionária Rocha	Itumbiara	Militarizada em unidade preexistente	2002	Marconi Perillo (PSDB)
5	CEPMG Carlos Cunha	Rio Verde	Militarizada em unidade preexistente	2002	Marconi Perillo (PSDB)
6	CEPMG Dr. Cesar Toledo	Anápolis	Militarizada em unidade preexistente	2006	Marconi Perillo (PSDB)
7	CEPMG Gabriel Issa	Anápolis	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
8	CEPMG José Carrilho	Goianésia	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
9	CEPMG João Augusto Perillo	Goiás	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
10	CEPMG Manoel Vilaverde	Inhumas	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
11	CEPMG Nestório Ribeiro	Jataí	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
12	CEPMG José de Alencar	Novo Gama	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
13	CEPMG Tomaz Martins da Cunha	Porangatu	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
14	CEPMG Pedro Ludovico	Quirinópolis	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)
15	CEPMG Fernando Pessoa	Valparaíso	Militarizada em unidade preexistente	2013	Marconi Perillo (PSDB)

16	CEPMG Maria Tereza G. N. Bento	Jussara	Militarizada em unidade preexistente	2014	Marconi Perillo (PSDB)
17	CEPMG Nader Alves dos Santos	Aparecida de Goiânia	Militarizada em unidade cedida pelo governo do Estado para este fim	2014	Marconi Perillo (PSDB)
18	CEPMG Cabo PM Edmilson	Palmeiras de Goiás	Militarizada em unidade preexistente	2014	Marconi Perillo (PSDB)
19	CEPMG Maria Heleny Perillo	Itaberaí	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
20	CEPMG Colina Azul	Aparecida de Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
21	CEPMG Mansões Paraíso	Aparecida de Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
22	CEPMG Jardim Guanabara	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
23	CEPMG Madre Germana	Aparecida de Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
24	CEPMG Miriam Benchimol	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
25	CEPMG Waldemar Mundim	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
26	CEPMG Pedro Xavier Teixeira	Senador Canedo	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
27	CEPMG Domingos de Oliveira	Formosa	Militarizada em unidade preexistente	2015	Marconi Perillo (PSDB)
28	CEPMG Nivo das Neves	Caldas Novas	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
29	CEPMG Dr. Tharsis Campos	Catalão	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
30	CEPMG Hélio Veloso	Ceres	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
31	CEPMG Major Oscar Alvelos	Goiânia	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
32	CEPMG Elísio Joaquim de Vasconcelos	Goiatuba	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)

33	CEPMG Itauçu	Itauçu	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
34	CEPMG Dom Prudêncio	Posse	Militarizada em unidade preexistente	2016	Marconi Perillo (PSDB)
35	CEPMG Arlindo Costa	Anápolis	Militarizada em unidade preexistente	2017	Marconi Perillo (PSDB)
36	CEPMG Silvio De Castro Ribeiro	Jaraguá	Militarizada em unidade preexistente	2017	Marconi Perillo (PSDB)
37	CEPMG Ariston Gomes	Iporá	Militarizada em unidade preexistente	2017	Marconi Perillo (PSDB)
38	CEPMG José Silva Oliveira	Goianira	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
39	CEPMG Padre Pelágio	Goianira	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
40	CEPMG Xavier de Almeida	Morrinhos	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
41	CEPMG Geralda Andrade	Itapaci	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
42	CEPMG Doutor Negreiros	Nerópolis	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
43	CEPMG Benedita Brita de Andrade	Goianópolis	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
44	CEPMG 5 de Janeiro	Sanclerlândia	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
45	CEPMG Américo Antunes	São Luís de Montes Belos	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
46	CEPMG José Pio de Santana	Ipameri	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
47	CEPMG Professor Ivan Ferreira	Pires do Rio	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
48	CEPMG Pastor José Antero Ribeiro	Bom Jesus de Goiás	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
49	CEPMG Ely da Silva Braz	Luziânia	Militarizada em unidade criada para este fim.	2018	Marconi Perillo (PSDB)
50	CEPMG Professora Augusta Macha-	Hidrolândia	Militarizada em unidade	2018	Marconi Perillo

	do		preexistente		(PSDB)
51	CEPMG José Alves de Assis	Itapuranga	Militarizada em unidade preexistente	2018	José Eliton Figueiredo (PSDB)
52	CEPMG Castelo Branco	Trindade	Militarizada em unidade preexistente	2018	José Eliton Figueiredo (PSDB)
53	CEPMG José dos Reis Mendes	Trindade	Militarizada em unidade preexistente	2018	José Eliton Figueiredo (PSDB)
54	CEPMG Pedro Ludovico Teixeira	Trindade	Militarizada em unidade preexistente	2018	José Eliton Figueiredo (PSDB)
55	CEPMG Francisco Antônio de Azevedo	Uruaçu	Militarizada em unidade preexistente	2018	José Eliton Figueiredo (PSDB)
56	CEPMG 13 de Maio	Alexânia	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
57	CEPMG Dr. José Feliciano Ferreira	Guapó	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
58	CEPMG Comendador Christóvan de Oliveira	Pirenópolis	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
59	CEPMG Rubiataba	Rubiataba	Militarizada em unidade preexistente	2018	Marconi Perillo (PSDB)
60	CEPMG Rosa Turisco de Araújo	Anicuns	Militarizada em unidade preexistente	2019	Ronaldo Caiado (DEM)
61	CEPMG Nivo das Neves	Caldas Novas	Militarizada em unidade preexistente	2020	Ronaldo Caiado (DEM)
62	CEPMG Senador Onofre Quinan	Anápolis	Militarizada em unidade preexistente	2021	Ronaldo Caiado (DEM)

Fonte: Santos (2020).

Ao analisar o quadro acima, observa-se a rápida expansão da militarização das escolas durante o governo de Marconi Perillo⁶, visto que, 60 escolas foram identificadas desde o início do mandato desse governador, com início em 1999. É possível observar a adesão de outros políticos simpatizantes com o processo de militarização escolar, que contribuíram para implantar o regime em mais colégios. Desta forma, além de Marconi Perillo, José Eliton de

⁶ Marconi Perillo foi governador do Estado de Goiás e exerceu o cargo em quatro mandatos (1999 a 2002, 2003 a 2006, 2011 a 2014, e de 2015 até 2018).

Figueiredo Júnior (vice-governador eleito e que assumiu o cargo entre 2018 e 2019) e Ronaldo Ramos Caiado (eleito em 2018 e ainda exerce o cargo no ano de 2022) também se dedicaram à implementação de escolas militares.

Nesse contexto, é preciso enfatizar que, a tendência à implantação do processo de militarização nas escolas brasileiras não tende a encerrar-se visto que, o Ministério da Educação (MEC) anunciou a implementação de 108 escolas cívico-militares até o ano de 2023, ampliando posteriormente esse número para 216 unidades. Informações oficiais acerca das regras do novo programa informam que as novas escolas cívico-militares estarão por todo o território brasileiro, em 23 estados e no Distrito Federal já no ano de 2020 (BRASIL, 2019).

Enfatiza-se que, com relação aos fatos recentes que envolvem o processo de militarização, uma notícia acerca do tema que foi veiculado pelo MEC em 12/07/2019, denominada: “Saiba como será o funcionamento das escolas cívico-militares”. A notícia veiculada pelo próprio MEC afirmava que, a partir do ano de 2020 cerca de 55 escolas públicas de todo o país, caso manifestassem interesse na implantação do modelo cívico-militar poderiam participar de um projeto piloto (MEC, 2019).

Essa notícia informa que as escolas cívico-militares devem seguir um sistema pautado em um tripé de gestão, sendo ela subdivida em: administrativa, educacional e didático-pedagógica, no qual os professores serão responsáveis pela gestão da organização didático-pedagógica, bem como a gestão financeira. Diante do fato, o subsecretário da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (SECIM), Aroldo Ribeiro Cursino, coronel do Exército Brasileiro, afirmou acerca do projeto de militarização nas escolas, que:

A educacional é a parte de comportamento e atitude do aluno. Para isso, será criado um corpo de monitores, militares da reserva das Forças Armadas que tenham experiência na área educacional do Exército. O trabalho desses monitores não será policial. Eles vão trabalhar com o aluno a questão do comportamento adequado, como a não prática do bullying com o colega, atitudes contrárias a vícios, contrárias à violência, ou seja, permitir que o aluno tenha um ambiente propício, adequado e seguro para poder aprender melhor. O que ocorrerá é um ajuste no processo, quando poderemos trabalhar com o docente ou com o diretor da escola uma melhor maneira ou metodologia para a transmissão do conhecimento. Nada

mais é do que um colégio limpo, pintado e com uma estrutura para atender às necessidades didático-pedagógicas (MEC, 2019, p. 34).

O trecho acima é capaz de despertar a preocupação de muitos profissionais da educação, visto que, ao analisar as regras de um sistema tão rígido, pairam algumas dúvidas no tocante às concepções que sustentam as ações de militares em contextos escolares. Assim, é possível questionar-se como os profissionais militares podem atuar nos colégios, visto que não possuem formação pedagógica. O que justifica a presença de militares nas escolas? Seria possível que um profissional militar estivesse melhor habilitado que um professor civil para trabalhar os diversos aspectos relacionados ao comportamento e crescimento?

Estas são algumas questões e reflexões que devem requerer atenção da comunidade científica, bem como dos profissionais da educação e de toda a sociedade, visto que, as crianças são vistas como o futuro, fazendo a diferença em casos de participação popular, posteriormente, por isso a importância em participar e compreender a vida escolar.

Vale a pena ressaltar que, o novo Decreto Federal nº 10.004/2019, mostra a forte tendência do governo com característica militar do atual governo, que também menciona a adoção de um modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares (BRASIL, 2019).

Dessa forma, o novo decreto representa uma divergência, bem como uma ruptura com o princípio da gestão democrática da educação pública, que está regulamentado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988; reafirmado no art 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996) e preconizado no artigo 2º da Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (13.005/2014).

Enfatiza-se, então, que os reflexos da educação nacional não se dão apenas pelas medidas impostas por um governo. A influência de sistemas didáticos e o desenvolvimento de estruturas educacionais nascem principalmente nas universidades, por meio de pesquisas e da consolidação de teorias que comprovam a eficácia da aplicação técnica e didática no sujeito, bem como mediante a forma pela qual ele aprende. Desse modo, quando o governo militar passou a interferir também na dinâmica do funcionamento das

universidades e na forma de acesso ao diploma universitário, toda a macroestrutura educacional sofreu alterações que possuem forte ação até os dias atuais (SANTOS, 2020).

Por esse motivo, durante o Regime Militar, a universidade brasileira recebeu impulso considerável. Nesse período, foram promulgadas duas leis essenciais à educação orientadas pelos princípios militares: a Lei nº. 5.540/68, que tratou do ensino superior e estabeleceu modificações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e a Lei nº. 5.692/71, que apresentou dispositivos para alterações no ensino fundamental e médio (CUNHA, 2003). Para que se compreenda o quanto é importante conhecer as leis educacionais e seu impacto na educação das gerações futuras, nesta seção, pontuou-se os impactos dessa legislação na formação do ensino que ainda faz parte de nossa realidade nacional.

Além disso, o Regime Militar também direcionou diversas mudanças no ensino superior: professores e pesquisadores experientes foram aposentados e não houve contratação de novos docentes; reitores foram demitidos e, em seu lugar, foram nomeados interventores da ditadura; a autonomia administrativa e financeira foi restringida. Ainda nesse período, o controle policial se estendeu aos currículos e aos programas das disciplinas, conforme salienta Cunha (2003).

Essa medida refletiu na falta de pesquisas de excelência acadêmica nesse período da história do Brasil. Apenas depois da redemocratização do país as universidades voltaram a investir em programas de pós-graduação nas modalidades mestrado e doutorado, além de organizar núcleos de pesquisa em seus programas e estabelecer parcerias de fomento para a ampliação da pesquisa nacional em parceria com a pesquisa internacional.

Dessa forma, entende-se que, implantar um Regime Militar, seja na educação básica ou na educação superior reflete diretamente na formação dos indivíduos como cidadãos, que estarão condicionados a não questionarem ou refletirem acerca dos acontecimentos que os rodeiam. Nesse sentido, apostar na militarização apresenta grandes riscos à manutenção do sistema democrático no qual a sociedade está inserida. Isso porque, a formação de

indivíduos intolerantes e conservadores ameaça o surgimento de sentimentos importantes para com o diferente como o acolhimento e amparo.

Assim, estabelecendo um diálogo entre os autores, é possível observar a convergência de ideias entre Cruz (2017), Charlot (2019) e Santos (2020) tendo em vista que os autores destacam as preocupações a respeito da militarização do ensino no país, visto que, pautar uma educação em preceitos utilizados em imposições ou forma de doutrinar ferem diretamente os direitos a liberdade e livre arbítrio garantidos pela constituição. Dessa forma, destaca-se o perigo real em mesclar duas realidades antagônicas como o militarismo e a educação, que deveria apresentar caráter democrático, crítico e igualitário.

3.2 As transformações internas das escolas sob o comando militar: disciplina, controle e autoritarismo

Neste tópico apresenta-se uma reflexão sobre como a militarização das escolas públicas modificou a rotina de alunos e professores. Para isso, destaca-se, por exemplo, a imposição de rígidas normas disciplinares conduzidas por policiais fardados e armados no interior da instituição. Ressalta-se que, imposições acerca da aparência física e vestimenta também são identificadas em colégios militarizados como, o corte de cabelo curto para meninos e coque para meninas, conforme as regras do padrão militar.

Do ponto de vista da organização, quando uma escola passa pelo processo de militarização, a primeira mudança é o nome: a cada nome de instituição é adicionado os termos “Colégio da Polícia Militar” (GDF, 2018⁷). Outra mudança importante diz respeito ao currículo das instituições, tendo em vista que foram adicionadas disciplinas como Noção de Cidadania ou Civismo e Cidadania.

Vale a pena ressaltar que, os estudantes também tiveram mudanças com relação à vestimenta: passaram a vestir fardas ao invés de uniformes. O aluno é obrigado a prestar continência e praticar atos em respeito à bandeira do Brasil, bem como ao Hino Nacional Brasileiro. Outra modificação notável

⁷ Resolução nº 1/2018-CEDF, que estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do DF, passando a exigir a abertura de processos para alterar o nome da instituição de ensino, conforme o Art. 179 e o Art. 206.

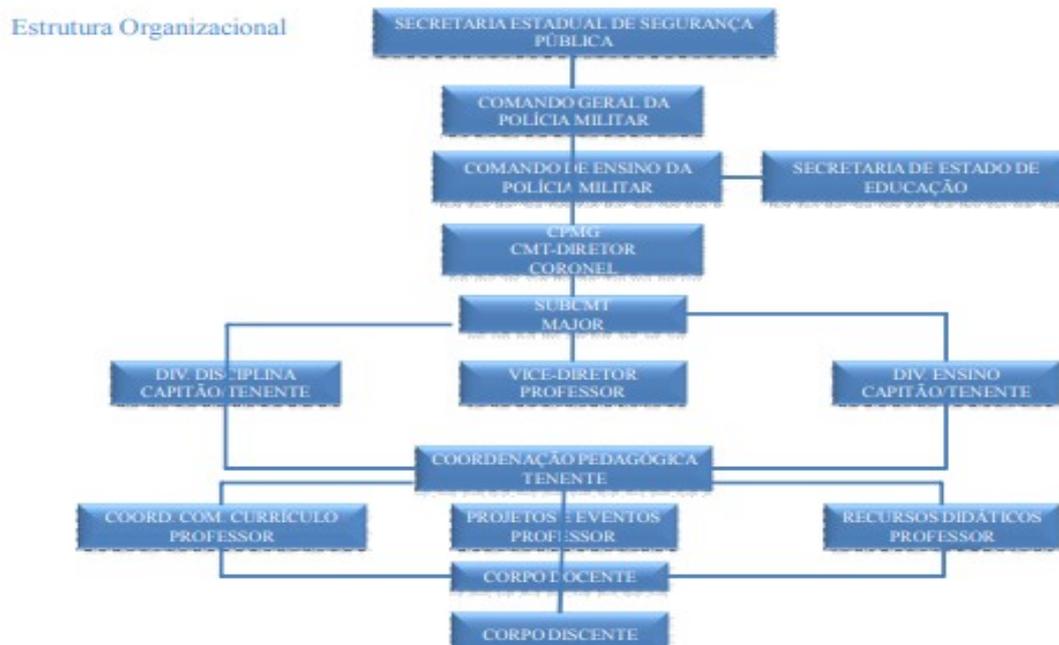
são as atividades de Educação Física que passaram por uma reestruturação: elas passaram a ser realizadas em conformidade com os treinamentos militares (exercícios intensos e rígidos sob o sol, corridas e flexões) (SANTOS, 2016).

Santos (2016) afirma que os alunos passaram a ser diariamente monitorados por inspetores e chefes de salas que detém o papel de punir qualquer falha ou desvio de conduta, conforme o Regimento Militar. Ressalta-se, ainda, que a maneira de falar também é observada pelos inspetores que proíbem gírias e adereços como brincos grandes, maquiagens expressivas, cabelos coloridos e unhas pintadas com cores fortes.

Além disso, enfatiza-se que o notável despreparo educacional dos policiais que, eventualmente, podem ser convocados para auxiliar as atividades escolares pode contribuir diretamente para um desvio de finalidade uma vez que a principal função do policial é garantir a segurança dos civis (CRUZ, 2017). Diante desse contexto, Santos (2016) afirma que, o processo de militarização desencadeia uma competição desleal entre escolas administradas por civis e instituições comandadas por policiais. Tal fato remete a uma reflexão acerca da separação desses dois tipos de escola, visto que incentiva a competição entre os alunos.

No Regimento Interno observa-se a organização da escola no que se refere a quem comanda qual setor da escola:

Figura 2 – Organograma de um Colégio da Polícia Militar de Goiás.



Fonte: Regimento Interno (2017).

Com base na hierarquia dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMGs), destacada no organograma (figura 2), observa-se que no denominado “Estado Maior” dos colégios nenhum cargo é ocupado por professores, ou seja, os cargos de liderança estão destinados aos militares, cabendo aos professores o papel de ministrar as aulas das disciplinas que lhes cabem.

Ao analisar o Regimento Interno observa-se que o lema defendido é a eficiência, bem como a ordem e respeito. Lima (2018) afirma que os CEPMGs são normatizados em regimento e regulamentos, que são instituídos pelo Comando de Ensino da Polícia Militar. O Regimento Interno, o regulamento de continência, regulamento relacionados aos uniformes e o regulamento disciplinar, todos estão disponíveis para consulta em suas referidas unidades escolares e anexados às agendas escolares adquiridas no ato da matrícula.

De acordo com Lima (2018), os regimentos internos impostos no ambiente educacional são constituídos por um conjunto de normas pormenorizadas, semelhantes com as do Código Penal, utilizado para que sua comunidade cumpra as normas estabelecidas para evitar infrações e sanções impostas.

Esse documento estabelece a conduta dos alunos em diversos aspectos, mostrando-se de natureza intimidadora. Assim, os desvios de conduta, bem como as falhas são precisamente corrigidas, o que acaba por gerar sentimentos de ameaça aos alunos. Na sala de aula, por exemplo, a consequência de sucessivas falhas é a nota baixa, gerando o estereótipo de mau aluno.

De acordo com esse documento, quando um aluno comete erros comportamentais, o mesmo deve ser notificado por meio de um Relato de Ocorrência (RO), perdendo notas na Divisão disciplinar – cada tipo de ‘falha’ no comportamento diz respeito a um valor que o aluno perde. Quando o aluno chega a uma nota geral baixa, sua família precisa comparecer à escola e assinar o Termo de Ajuste de Conduta (TAC) no qual se compromete a melhorar; caso não melhore, a escola pode reunir o um conselho disciplinar (composto por professores, policiais, representante de pais de alunos). Esse conselho tem o poder de voto no que refere ao aluno se manter na escola ou ser convidado a pegar a transferência da escola com o argumento de que não se enquadraram no sistema da escola. Aqui, é importante ressaltar que questões relacionadas ao corte de cabelo, tamanho das unhas, uso de maquiagens – tudo isso conta para que o aluno seja punido como má conduta.

Para Luckesi (2008), essa postura pouco ou nada acrescenta à construção do conhecimento, uma vez que estimula o sentimento de rejeição e de incapacidade nos alunos e uma atitude desestimulante, autoritária e segregadora nos professores.

De acordo com Charlot (2019):

O erro da “neuroeducação” e do “transhumanismo” é precisamente o de pensar o cérebro como se fosse um computador, enquanto é, sim, um sistema dinâmico complexo. Por fim, o cérebro fica em constante troca, emitindo e recebendo, com um corpo e com um meio sociocultural. Bem como, hoje em dia, a partir da fenomenologia, recusamos a dizer “eu *tenho* um corpo” e afirmamos “eu *sou* meu corpo”, podemos dizer “eu *sou* meu cérebro” - isto é, também e indissociavelmente, um sujeito cerebral, corporal, psíquico, social, engajado numa história (CHARLOT, 2019, p. 34).

Charlot (2019) enfatiza no trecho acima que por meio de um ato reflexivo e crítico sobre os resultados e suas próprias práticas de ensino, os educadores

podem pensar estratégias mais eficientes ao aprendizado. Segundo Carvalho (2003), as falhas nem sempre indicam a ausência de um conhecimento ou o não domínio de uma informação, mas sinaliza o percurso empreendido por cada aluno na tentativa de resolver problemas e avançar em seu processo de aprendizagem.

Assim, tal modalidade de educação autoritária pedagógica em que se impõem padrões de comportamento acima do processo de aprendizagem, não se enquadra na gestão democrática, pois se caracteriza como sendo um processo de dominação, que destitui o estudante de seu direito de permanecer na instituição mesmo se não se encaixar no protótipo comportamental solicitado pela escola (SANTOS, 2020).

Ainda na perspectiva de analisar o Regimento Interno dos colégios militares, é notório o poder hierárquico e disciplinar a que os alunos estão submetidos:

Art. 3o O aluno manifesta respeito e apreço aos militares, funcionários civis e colegas:

I – pela continência;

II – dirigindo-se a eles ou atendo-os, de modo disciplinado;

III – observando a antiguidade dos cursos;

IV – por outras demonstrações de deferência.

§ 1o – Os sinais regulamentares de respeito e apreço entre o corpo discente

constituem reflexos adquiridos mediante cuidadosa instrução e contínua exigência.

§ 2o – Os sinais de respeito e apreço são obrigatórios em todas as situações e atividades inerentes ao CEPMG.

Nota-se que tais exigências traduzem as manifestações de poder disciplinador. É evidente que relações de comum respeito e cordialidade em qualquer convivência social sejam necessários e essenciais para a conformidade em qualquer ambiente; no entanto, o que se questiona é o excesso de poder disciplinador que claramente predomina como mecanismo de vigilância com obediência total às ordens de seus superiores hierárquicos.

Quanto ao regulamento do uniforme também é possível encontrar o autoritarismo, pois reflete a dominação, padronização e exclusão. Conforme o discurso vigente nesse modelo de escola, o uniforme militar é padrão e transmite valores, tradição, disciplina e hierarquia no âmbito da instituição. O

regimento determina o modelo de confecção, a posse e obrigatoriedade do uso dos uniformes para todo o corpo docente, discente, bem como todos os servidores administrativos e de serviços gerais (FREITAS, 2018).

De acordo com Lima (2018), em 2018 o uniforme básico tinha um custo de R\$ 414,00 (quatrocentos e quatorze reais). Desse modo, é possível depreender-se que os CEPMGs não são instituições para famílias de baixa renda que, dentre outros motivos, não possuem condições de comprar o uniforme desses colégios, o que se configura como uma escola pública que exclui os mais pobres logo no ingresso.

Ainda de acordo como Regimento Interno, o uniforme auxilia na identificação da série em que o aluno se encontra. A série é representada por insígnias colocadas sobre os seus ombros (chamadas de luvas). Os alunos que se destacam pelo bom comportamento e possuem média superior a 9 (nove) em cada bimestre têm a honra de expor um elemento a mais no uniforme: o alamar. Esse elemento é inserido no uniforme como recompensa e para diferenciar os bons alunos como forma de destacá-los. Abaixo, evidencia-se alguns artigos referente ao alamar:

Art. 251. Entende-se por peças complementares aquelas que não entram diretamente na composição dos uniformes previstos neste Regimento. Classificam-se em:

[...]

II – Alamar “Legião de Honra” que é composto de cinco cordões, sendo três na cor amarelo canário e dois na cor marrom, confeccionado em polipropileno, arranjado de forma que os dois cordões laterais e o cordão central sejam na cor amarelo canário; devendo ser usado à passadeira do ombro esquerdo, com os cordões soltos em volta do braço.

Sendo assim, o sucesso competitivo é disseminado, motivando os demais alunos a se enquadrarem na busca da qualidade e esforços para alcançarem a cultura de excelência e serem melhores. No entanto, é sabido que cada ser humano possui sua individualidade, com habilidades e dificuldades em cada área do conhecimento. Logo, entende-se que nem todos conseguem um lugar de destaque, nem tampouco alcançam os padrões pré-estabelecidos, o que ocasiona o desânimo e o descrédito pessoal, pois o sistema de premiação tem o poder de mérito e castigo ao mesmo tempo.

Com diversas regras extraídas da formação militar, o CEPMG instituiu em seu regimento justificado em comportamentos que julga inadequados, bem como suas respectivas sanções para cada infração. Conforme o documento:

Art. 60. Com base nos princípios de justiça e equidade, bem como visando a pessoa humana em desenvolvimento, o Regulamento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar de Goiás - CEPMG tem por finalidade especificar e classificar as transgressões disciplinares praticadas pelos alunos, enumerando as causas e circunstâncias que influem em seu julgamento, bem como enunciar as punições disciplinares estabelecendo uniformidade do critério utilizado em sua aplicação (REGIMENTO INTERNO, 2017).

De acordo com Lima (2018), é curiosa essa justificação do regimento fundamentada nos princípios de justiça e equidade, visando o desenvolvimento da pessoa. A autora questiona que justiça e igualdade são essas em uma instituição que se utiliza do rigor disciplinar para manter a passividade de seus alunos, tornando-os sujeitos apáticos e despolitizados que apenas irão aceitar e reproduzir o sistema social e econômico vigente.

Diante disso, percebe-se que o autoritarismo presente nesse modelo educacional está expresso no Regimento Interno. Nesse sentido, o art. 271-2713 (2017) enfatizam que, numa gestão autoritária os estudantes perdem o direito de se expressar. Por exemplo, na escola militarizada somente é permitido o uso do uniforme completo e, para sua preservação, é extremamente proibido o uso de acessórios como brincos, *piercing* ou alargadores.

Para o caso dos meninos, os cabelos devem ser cortados seguindo os padrões militares. O cabelo das meninas, quando forem longos, devem estar presos em coque utilizando renda preta e, quando curtos devem ter a franja presa e não podem ter o comprimento que passe da altura da nuca, ainda é proibido a utilização de esmalte, brincos chamativos e maquiagens (REGIMENTO INTERNO, Art. 271-273, 2017).

Diante desse contexto, o objetivo desse tópico, foi compreender como o Regimento Interno enaltece o rigor, bem como a imposição de ações e ideologias, privando que os educandos possam exercer o direito de pensar criticamente, praticar a reflexão e colocarem-se como cidadãos ativos.

3.2.1 O processo de gestão: democrática versus autoritária

Neste tópico, aborda-se o paradoxo entre a gestão democrática nas escolas versus a gestão autoritária, considerando as características e diferenças de cada modelo de gestão. Considerando que a educação faz parte do rol dos direitos sociais, garantidos por meio da Constituição Federal de 1988 e tecnicamente operacionalizados por meio das políticas públicas específicas, é interessante analisar de que maneira se entrecruzam as práticas que têm como objetivo garantir cada um desses direitos.

Dessa forma, acerca do modelo de gestão do autoritarismo, Paulo Freire (2010) traz algumas afirmações abaixo:

O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma um educando passivo, impossibilitando-o de reagir e criar, ao impor silêncio e obediência. A mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, requer um momento em que o educando se disponha a negar a hospedagem do opressor dentro de si (FREIRE, 2010, p. 72).

Diante disso, ao observar as considerações de Freire (2010), observa-se que no modelo de gestão autoritária o oprimido, o aluno, no caso, encontra sua consciência submersa num mundo dominado pelo opressor. Isso pode ser compreendido como uma realidade intermediada pelas regras do autoritarismo, as quais impõem ao oprimido um medo de se expressar, de ser livre, levando ao sujeito o anseio por liberdade.

Vale a pena ressaltar que, no modelo de gestão escolar autoritária, deve-se destacar os administradores, bem como as figuras dos professores que são vistos como meros funcionários de um ensino pautado no tradicionalismo, bem como em uma concepção industrializante que visa formar alunos para que sejam colocados em sistemas de produção, fazendo parte do grupo de proletários (PARO, 2010).

Em divergência ao modelo de gestão autoritária, apresenta-se o modelo de gestão democrática, no qual está expresso o reconhecimento da educação como um direito social. De maneira formal, no Brasil, surgiu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e a partir desse ponto a

concepção do que é educação passou a ser permeada de mudanças e transformações. Esse processo ocorreu a partir de lutas e movimentações por parte da sociedade e de teóricos da área, visando romper com a lógica privilegiada do acesso à educação. Então, a educação, ao passar a ser vista como um direito, também pressupõe que se altere a visibilidade que as práticas educacionais têm, colocando em evidência os diferentes formatos de gestão (FREITAS, 2018).

Diante desse contexto, entende-se que a democracia é muitas vezes vista como um elemento associado ao ambiente escolar, visto que, a sociedade, bem como a comunidade escolar se sentem privilegiados ao deterem de pequenas oportunidades de participação em tomadas de decisões que se referem a rotina escolar.

No processo democrático, contudo, um fator que deve ser enfatizado é o processo de descentralização. Este também pode contribuir de forma ampliada para a construção de uma gestão democrático-participativa nas políticas públicas como um todo, se considerar que esse formato de gestão se caracteriza por meio de ações locais e intersetorialidade de políticas e programas, visando a articulação entre os entes governamentais (AQUINO, 2014).

Nas concepções pedagógicas - tradicional, nova e tecnicista - a avaliação deriva de uma perspectiva autoritária de educação. Isto porque, ao se trabalhar com essas concepções, não há espaço para o diálogo e a determinação de quais conhecimentos são relevantes ou não, partindo de uma relação verticalizada entre professores e alunos e entre governos e sistemas de ensino. Os sujeitos que são submetidos a essas determinações não têm poder de voz.

Nesse sentido, Saviani (2011) aponta que, na sala de aula, os professores adotam o autoritarismo e, instituídos de poder, exercem coações e fazem da avaliação educacional um instrumento disciplinador dos pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes dos alunos em sociedade.

Em contraponto, a avaliação ligada à tendência progressista, como a preconizada pela pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos

conteúdos, serve ao desejo de transformação social na medida em que se atenta aos modos de superar o autoritarismo e favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos, afinal, um novo modelo social necessita da participação democrática de todos os cidadãos (BENEVIDES; SOARES, 2020).

As tendências que partem de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação; e, nesse caso, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (FREITAS, 2018).

Em relação a essa suposta possibilidade de separação da “gestão pedagógica” da “gestão disciplinar” e da “gestão administrativa”, entende-se que não é possível tratar os processos educativos desenvolvidos em ambiente escolar dessa forma, pois as questões disciplinares não se separam das questões pedagógicas (AQUINO, 2014). Portanto, é correto afirmar que a interferência policial na “gestão disciplinar” em escolas públicas compromete a autonomia docente (SANTOS, 2020).

Sob essa percepção, a avaliação é um instrumento informativo da situação e fomentador da superação, ou seja, por meio das avaliações, o professor tem acesso às deficiências cognitivas e ao raciocínio dos alunos e pode intervir pontualmente para saná-las e possibilitar o avanço no aprendizado (CRUZ, 2017).

Por outro lado, por meio de uma relação dialógica, o professor realiza a mediação entre os saberes sistematizados e os trazidos pelos alunos, ajudando-os no desenvolvimento do pensamento crítico tanto acerca dos conteúdos escolares como da realidade circundante, buscando a superação da exclusão escolar e das desigualdades sociais.

Faz-se necessário compreender as lógicas que envolvem o desenvolvimento de concepções de sociedade e educação que se traduzem em práticas e processos pedagógicos e de avaliação. Isso porque, é essencial para o desenvolvimento de contextos e lutas capazes de romper com esses paradigmas e criar uma realidade social mais autônoma e democrática.

Assim, neste tópico foi possível estabelecer análises do processo de militarização, explicitando os marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais da educação brasileira, que fez emergir outro tipo de escola cujos ideais e objetivos devem ser constantemente debatidos devido ao caráter ditatorial, autoritário expresso em documentos da polícia militar que poderá se apresentar também na educação com fins militarizados.

3.3 Impactos da militarização na autonomia e democratização da escola pública estadual

De acordo com o que foi abordado anteriormente a partir documento oficial do comando de ensino regimento unificado para todos os CEPMGs, observa-se que a organização das políticas sociais como um todo no formato de redes intersetoriais ainda necessita de aprimoramento. Isso se considerar que a intersetorialidade não ocorre de forma orgânica e que as políticas comumente são pensadas a partir de uma lógica individualista.

Ainda dentro do recorte da política de educação, pode-se afirmar que a sua articulação às demais políticas que compõem a rede não ocorre de forma plena, possivelmente em razão da lógica gerencialista adotada em sua organização. A gestão democrática e participativa da educação, como previamente abordado, se apresenta enquanto um caminho para que essas relações de rede se estabeleçam, mas ainda é necessária a superação do modelo neoliberal educacional para que isso possa acontecer (GODDINHO; FISCHER, 2018).

O processo de descentralização/municipalização das políticas públicas se apresentou de forma dúbia: é potente, no sentido da aproximação com a realidade social das pessoas e dos territórios onde as políticas atuam; mas também depende da disposição e organização do Estado em nível municipal para que os direitos possam ser garantidos e, muitas vezes, o governo atuante neste âmbito pode não compreender as necessidades básicas da população de maneira ampliada (GIDDENS, 2012).

Assim, entende-se que proposta de intervenção deve trazer o seu *modus operandi*, ou seja, como, quando, o que se precisará para implantar a ação, de tal forma explicitada que permita a replicação do projeto por outros pesquisadores, guardadas as características específicas (LIMA, 2018).

Nesta fase, é importante que se faça a descrição detalhada dos aspectos teórico-metodológicos que embasam a proposta, dos fundamentos metodológicos que serão considerados e as suas respectivas estratégias de ação, as formas de agir associadas aos recursos humanos e estruturais necessários para que a ação ocorra (SCOS, 2017).

Diante desse contexto, a metodologia orienta a atividade que será realizada e descreve um planejamento das ações concretas do projeto de forma a viabilizar sua execução. Nesse sentido, é importante descrever como cada etapa será realizada, indicando as estratégias, os instrumentos e os recursos para cada uma delas, assim como os responsáveis (SILVA, 2019).

Então, além de se apresentar como potencialidade, a articulação com outras políticas e o estabelecimento de redes também pode ser um desafio ao profissional de educação, se considerar que a lógica neoliberal que impera em muitas políticas pode gerar empecilhos a esses momentos de construção coletiva.

Dessa forma, ao passo que, adquire-se uma possibilidade de enfrentamento aos desafios postos a toda equipe que compõe os espaços educacionais, é possível refletir sobre a alternativa de potencializar os efeitos da articulação da rede de políticas públicas (LIMA, 2018).

Um aspecto relevante que deve ser considerado ao discutir acerca da democratização do ensino público é a desigualdade social existente no país. Assim, considerando a função social da escola na formação de seus estudantes, que irão representar papéis sociais determinantes para o futuro do Brasil, a escola deve ser um espaço em que se minimizam as desigualdades e possibilite uma vida mais justa e equilibrada para todos.

Contudo, com a implantação do processo de militarização nas escolas, observa-se certa ameaça ao acesso à oferta de um ensino pautado na democracia e liberdade de expressão, uma vez que, desde jovens, os alunos

são treinados a seguirem um regime totalitário e que os priva de exercerem o papel de cidadãos ativos, questionadores e capazes de refletirem acerca dos problemas sociais.

3.4 Por uma escola pública autônoma e democrática na perspectiva de uma escola crítico emancipadora

Diante do contexto apresentado nos tópicos anteriores, enfatiza-se que a educação brasileira foi marcada pela exclusão, caracterizando-se mais como um ambiente de reprodução social das elites do que como forma de compartilhar conhecimentos e preparar os cidadãos para a vida. Seguindo na contemporaneidade, essa sociedade civil encontra-se multifacetada, marginalizada, relegada à ilegalidade e à violência, com a maioria dos cidadãos brasileiros despolitizados e passivos com a exploração sofrida.

Dessa forma, a emergência do enfraquecimento da soberania popular e o fortalecimento do Estado e dos detentores do poder se fazem relevantes, dificultando a construção da justiça social. Conforme Cunha (2003), contextos históricos e leis contribuíram para que a democratização do acesso ao ensino fosse pouco a pouco se tornando uma realidade em nosso país. Com o processo de industrialização intensificado a partir do governo Vargas (entre os anos 1930 e 1945), ampliou-se a demanda por escolarização no Brasil.

Se a educação no Brasil inicialmente era excludente, limitada às elites, sua democratização foi gradativamente se tornando uma realidade a partir da década de 1930. Isso porque, da demanda governamental por cidadãos mais qualificados e da pressão de movimentos político-educacionais, como a escola nova, derivaram proposições de leis e políticas públicas que oportunizaram a ampliação do acesso à escolarização. A questão que se apresenta atualmente é se a democratização do acesso acompanhou a da qualidade do ensino ofertado (VEIGA, 2008).

Nesse sentido, Young (2007) refere-se às lutas pelos propósitos das escolas, afirmando que:

A luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da emancipação e da dominação. Desde os chartistas¹ deste país no

século XIX e, mais recentemente, no caso da educação bantu na África do Sul, as classes dominantes e subordinadas têm tentado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes objetivos (YOUNG, 2007, p. 1292).

A democratização da escola deve transcender o acesso das camadas mais carentes da sociedade àqueles sem condições mínimas que os assegurem e mesmo a mudança nos processos de decisão no âmbito do sistema escolar, sendo necessário democratizar o conhecimento.

Sobre isso, Libâneo (2014) explica que:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade (LIBÂNEO, 2014, p. 12).

Dentro das escolas é fundamental priorizar um ensino crítico e com formação deste pensamento; portanto, o professor ou o gestor da escola precisa ser líder. E, essa habilidade de liderar e influenciar pessoas para que trabalhem com entusiasmo no cumprimento de metas, só pode ser percebida quando o líder é capaz de conquistá-las e envolvê-las no processo com criatividade, pois, para que todos pensem de forma semelhante em benefício da instituição, é necessário que haja uma sintonia entre os colaboradores (LIMA, 2018).

A liderança democrática dentro das escolas públicas pode ser uma qualidade nata ou uma habilidade aperfeiçoada no trabalho. A capacidade de liderar corresponde a um conjunto de elementos que estão na essência do ser humano ou que são conquistados e assimilados ao longo da vida, de acordo com o grau de cultura, educação e convivência. Também é influenciada por valores adquiridos na infância e por convicções particulares. Todos podem se tornar líderes, mas, para isso, é preciso interesse em adquirir essa capacidade (SILVA, 2018).

A educação como um todo possui uma herança cultural no processo da Revolução Industrial, quando o importante era decorar a sequência da operacionalidade das máquinas. Nesse período, a humanidade deixou de ser

agrária, manual, artesã; e passou a ser digital, definido como a era da informação ou sociedade do conhecimento.

O advento da autonomia escolar traz em seu bojo a competitividade, que passa a ser sinônimo de competência. Isso demanda uma preocupação redobrada com o nível de qualificação ofertado pelas escolas, uma vez que novas competências e habilidades passam a ser exigidas dos cidadãos da época digital. Não basta somente ouvir e fazer ou escrever e executar repetidamente as ações, também é necessário acessar a informação, interpretá-la e, transformá-la em conhecimento, aplicá-la para a melhoria e benfeitoria da empresa e da sociedade (SILVA, 2018).

As transformações sociais trazem consigo muitas exigências, que pedem a revolução na qualidade das instituições. Por isso, o sistema educacional é continuamente incentivado a se transformar. Para que isso seja possível, o papel da liderança ganha destaque, ocupando proporções maiores do que em outras épocas. O desafio é, por meio da liderança, incorporar o envolvimento de toda a comunidade escolar para sintonizar a educação com o que a sociedade exige.

Nesse contexto, Dubet (2004) reflete sobre a escola justa:

Como visam a produzir maior justiça escolar, não podemos deixar de ser muito favoráveis às medidas compensatórias e paliativas. Isto posto, os conceitos de igualdade e de justiça escolar que comandam essas práticas não são tão claros quanto poderia parecer à primeira vista e é importante refletir sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares. A priori, o desejo de justiça escolar é indiscutível, mas a definição do que seria uma escola justa é das mais complexas, ou mesmo das mais ambíguas, pois podemos definir justiça de diferentes maneiras (DUBET, 2004, p. 539).

As considerações de Dubet (2004) mostram que ao almejar uma educação mais justa, a sociedade deve atentar ao que se considera como escola justa, evitando que as promessas de um regime autoritário acabe por confundir-se com imposições. Aliado ao pensamento de Dubet (2004), Faria et al (2006) destacam que a aplicação dos elementos da administração na gestão escolar não é uma tarefa automática, pois o trabalho com instituições educacionais é complexo, visto que envolve relações interpessoais com pais e alunos.

Dessa forma, entende-se que, uma pessoa que passa pelo sistema educacional é produto de um processo gerado por profissionais da educação. Quando o indivíduo passa pelo sistema educacional, ele está em um processo de qualificação, visando tornar-se um ser humano integrado à sociedade, útil e produtivo para o mercado de trabalho. É um processo que apresenta muitas semelhanças com o processo de fabricação de um produto (LIMA, 2018).

Conforme Carvalho (2003), aliado a tal questão, para que seja possível compreender o processo de democratização do ensino público, é preciso refletir sobre alguns aspectos: popularização; direito; qualidade; oportunidade; cidadania; formação adequada; mercado; liberdade do educando; e, políticas públicas educacionais.

Tornar o ensino popular e extensivo a toda a população é uma das características da democratização do ensino. Essa percepção é reforçada pelo fato de que a educação escolar, hoje, é um direito público subjetivo, ou seja, desde os 4 anos de idade no Brasil, os sujeitos têm direito a pertencer a um sistema educacional direito, neste caso, da criança, que não pode ser impedida, nem mesmo por seus pais, de vir a exercê-lo e que deve ser provido pelo Estado (CHARLOT, 2019).

Esse, porém, não é um direito a uma educação qualquer ou ao simples acesso ao ambiente escolar, mas a uma educação de qualidade; é, portanto, um objetivo complexo e que vem sendo perseguido no decorrer das últimas décadas no sistema educacional brasileiro, permeando boa parte das políticas públicas educacionais.

O que ocorre atualmente é que as relações do mercado de trabalho estão sendo priorizadas no Brasil e no mundo e as políticas públicas educacionais têm acompanhado essa tendência. Assim, percebe-se que, muitas vezes, a ênfase está nas demandas necessárias ao mundo do trabalho, em detrimento da cidadania, que forneceria condições de ampliar o entendimento do mundo ou, ainda, do desenvolvimento pleno desses alunos, o que envolveria todo o ser, além das questões cognitivas.

Cabe ressaltar que o mercado não opera com base na democracia, mas atende lógicas diferentes, em que a competição, a concorrência e o

empresariamento eficaz produzem resultados. Ou seja, o mercado capitalista não é democrático, pois favorece sempre aquele que melhor faz uso dos recursos que possui, ampliando as desigualdades existentes. Assim, ter uma escola pública que siga essas tendências pode distanciar ainda mais a escola da questão de sua democratização (LIBÂNEO, 2014).

Importante analisar o ensino como uma fonte de conhecimento, principalmente no que se refere ao controle dos homens dentro de uma sociedade. Nesse sentido, John Locke (2005) defendia que os homens nasciam com a consciência vazia como uma 'folha de papel em branco'.

Para o autor, todo conhecimento teria sua origem na experiência sensível ou empírica, isto é, naquela proporcionada pelos cinco sentidos. Sendo assim, o empirismo de Locke revoluciona o cenário setecentista pelo seu radicalismo ao determinar que o conhecimento somente é possível pelos sentidos, o que contrapunha à teoria inatista, que acredita que os indivíduos nascem com conceitos que podem ser resgatados ou despertados em nossa consciência. Tal postura crítica colocava em xeque os privilégios da monarquia que fundamentava a dinastia pela sacralidade de sua linhagem genética ou pela sua genética sagrada.

Ressalta-se que, todos os indivíduos são iguais e livres, contudo, a sociedade não pode se constituir com base na espontaneidade absoluta das vontades dos indivíduos, apesar de livres e autônomos; seria extremamente caótico e marcaria o fim da sociedade se as "vontades" individuais se sobrepusessem umas às outras infinitamente (LOCKE, 2005).

O conjunto de vontades individuais isoladas seria regulado pelo contrato social, elemento responsável por aproximar indivíduo e coletividade, homem e sociedade, sociedade civil e política, e ao próprio Estado soerguido, isto é, que se estruturou à luz dos contratos firmados entre os indivíduos (HOBBS, 2006).

No entanto, vale ressaltar que Locke entendia que as relações entre os indivíduos em busca da liberdade perfeita, deveriam ter a lei como farol, ou seja, a lei teria força de gerar o consenso e este seria o princípio que daria legitimidade à autoridade, à lei e ao próprio Estado, pois seu fundamento era a própria natureza.

Dessa forma, Locke (2005) afirma que somente o poder legitimado pelo consenso seria capaz de “convencer” o indivíduo a se submeter livremente, pois, dessa forma e não de outra, a lei não seria uma imposição e não feriria a liberdade individual. Sendo assim, o cumprimento da lei em quaisquer situações e condições, seria expressão da ética, ou seja, seria ético obedecer à lei ou pautar sua vida individual na observância atenta ao dispositivo legal vigente.

Locke distingue três tipos de lei: a primeira é a lei natural, considerada universal e comum a todos os indivíduos; a segunda é a “lei positiva”, de caráter particular. É convencional, porém, não menos importante, afinal, nasce a partir de necessidades locais, de um povo ou até mesmo de uma nação; e a terceira, também universal, é a lei divina, a única, na concepção de Locke, revelada a alguns sujeitos no decorrer da história.

Toda moral, valores e costumes teriam sua origem na capacidade do homem de refletir sobre suas relações, ou seja, na ética, e esta seria pautada no contratualismo, isto é, nos contratos sociais firmados, de forma voluntária, entre sujeitos livres.

Locke (2005), afirma que do ponto de vista das relações políticas, ou seja, das relações de poder, o Estado teria se formado pela necessidade da existência de uma instância reguladora que pudesse assegurar a observância e o cumprimento das leis, naturais, positivas ou divinas; porém, uma vez que tudo teve sua origem no contrato entre indivíduos iguais e livres, a origem do Estado seria reflexo do contrato firmado eticamente entre tais indivíduos.

Ao contrário de Hobbes (2006), que afirmava que o poder deveria estar centralizado nas mãos do Leviatã – o Estado personificado e vivo que se alimentaria dos indivíduos governados – Locke defendia a distribuição do poder e a manutenção da democracia.

Pois bem, a ética sustenta o consenso deste contrato. As relações econômicas eram fundamentadas e se estruturavam na igualdade e liberdade de cada indivíduo, na medida do possível, sem a intervenção estatal. A propriedade privada é um direito natural, fruto, no entanto, da capacidade individual de adquiri-la para sanar suas carências; mas, se é o trabalho que

agrega valor ao objeto, Locke viu a necessidade de fazer a distinção entre os direitos do dono, do proprietário e do trabalhador, tido, depois da Revolução Industrial, como o “operário” que, por também ser livre, “resolve” vender sua “força de trabalho” por um salário acertado pelo viés do contrato, que, por sua vez, trataria e regularia as relações entre patrão (dono) e empregado.

A descoberta da máquina a vapor, o grande feito do que se convencionou chamar de Revolução Industrial nos anos finais do século XVIII, incrementou as relações de base liberal-capitalista alterando significativamente a geografia das cidades europeias que passaram a assimilar as indústrias em seus novos moldes.

O nascimento dos bairros operários distantes do centro das cidades e a busca pelo emprego na porta das fábricas mobilizaram famílias inteiras que, desprezando a lavoura e potencializando enorme êxodo rural, por uma questão de sobrevivência, passaram a migrar para os centros urbanos. A esta sociedade não mais servia a instituição escravocrata.

Diante das formas legítimas de exploração da mão de obra do operário (proletário), a condição de escravo passou a representar um atraso diante do assalariado, mais dinâmico, descartável, por isso, de fácil renovação. O liberalismo, pelo viés da economia, passou a justificar as relações de exploração, uma vez que naturalizou a concorrência e a propriedade privada como consequência e resultado da ação dos indivíduos livres na sociedade. A desigualdade econômica impactou fortemente as relações de poder, desdobrando-se em desigualdade social e política.

A miséria cresceu, a pobreza dilacerou tradições, a urbanização sem planejamento levou à marginalização, a indústria se expandiu, o capitalismo dominou o planeta, o liberalismo se renovou.

No que se refere ao princípio educativo de John Locke, o autor destaca a formação dos indivíduos para a vida na sociedade liberal. É, também, nessa direção que verificam-se os desdobramentos do liberalismo nas propostas de Adolphe Ferrière na Europa e de John Dewey nos Estados Unidos durante o século XIX.

O Estado moderno necessitava de uma racionalidade perene e profunda, uma vez que seus fundamentos já não eram mais a sacralidade dos seus reis ou senhores feudais. O modelo emergente exigia o reconhecimento da autoridade à luz das leis que garantiam sua legitimidade. Para tanto, as instituições modernas como escolas, hospitais, cadeias e hospícios ganharam significados que transcendiam à vontade subjetiva do monarca, atingindo a objetividade do Estado, soberano a todos.

Ao mesmo tempo que se enfraquecia a ideia que equiparava “religião” e “civilização” (fundamento para a colonização dos continentes americano e africano pelos portugueses, espanhóis e ingleses), fortalecia-se a “fé” na razão como elemento fundante do novo processo civilizador. Esse colocava, lado a lado, desenvolvimento e modernidade, fenômenos que, em sua combinação, tornaram-se o *locus* (lugar em latim) privilegiado para a difusão do conceito de evolução.

Por fim, é preciso trazer uma análise a respeito dos colégios militares e seus impactos em diversos segmentos da sociedade. Dessa forma, entende-se que o ato de subordinar os educadores e estudantes a cidadãos militares mostra-se como um afronte aos princípios democráticos garantidos por lei, de modo a descaracterizar a escola pública como um ambiente acolhedor e de emancipação. Outra questão que envolve um paradoxo está no fato de que, ao ser implantado, o projeto de militarização no ambiente escolar passa a exercer a cobrança de uma taxa realizada por essas escolas e que se tornou alvo de inúmeras críticas por parte da comunidade escolar, bem como dos professores e até de pais e alunos.

Contudo, entende-se como indevida tal cobrança, tendo em vista que as instituições públicas são custeadas com o dinheiro público não se deve cobrar por oferecer um ensino que já está garantido de forma gratuita perante a constituição brasileira. Por fim, foi possível compreender que, além de trazer um regimento repleto de normas pautadas na rigidez disciplinar, no controle, na punição e doutrinação semelhantes ao regimento prisional, o ato de cobrar a devida taxa fere, também, os dispositivos legais da Lei nº 9.394/96 que aborda o ensino público e gratuito como uma das responsabilidades do Estado.

Sendo assim, após este último tópico foi possível compreender a complexidade trazida pela implantação do Regime Militar nas escolas públicas do estado de Goiás, visto que, seus princípios, bem como normas são pautadas na obediência única a um sistema tradicionalista e sem lacunas para questionamentos ou críticas. Dessa forma, entende-se que com o avançar da militarização nas instituições públicas, observa-se uma ameaça aos preceitos democráticos que são defendidos pela legislação; e, assim, a promessa de maior segurança e melhoramento da educação são alguns fatores que permitem que a militarização avance com relativa aceitação popular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGE/FACMAIS) abordou o tema da militarização das escolas. O foco do estudo foi o crescente processo de militarização das escolas públicas no Estado de Goiás e suas implicações na consolidação da autonomia das escolas. Nesse sentido, procurou evidenciar se esse modelo com diretrizes

fundamentadas numa educação militarizada pode comprometer a democratização do ensino e as relações que se estabelecem nessas escolas, tendo em vista que esse modelo de escola possui um regimento unificado e diferenciado das escolas regulares, com normatizações específicas muito parecidas com o “código Penal”.

Portanto, a problemática levantada nesta pesquisa abordou o seguinte questionamento: o processo de militarização das escolas públicas em Goiás pode comprometer a construção da autonomia da escola, tendo em vista que a escola pública, segundo a legislação deve garantir a todos uma educação gratuita, laica, democrática e autônoma? E, para responder à questão levantada nesta investigação o objetivo geral foi analisar e explicitar os processos de militarização das escolas públicas, os seus marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais que norteiam e definem as políticas para a educação brasileira e assim analisar dentro da expansão das escolas militares em Goiás as concepções de democratização do ensino e das relações para a construção de um saber autônomo e democrático no âmbito de uma escola militarizada.

Como objetivos específicos estabeleceu-se: identificar os marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais de constituição de uma escola militarizada no Brasil e no estado de Goiás; analisar as concepções de democratização do ensino e os processos de construção de autonomia da escola; e, discutir as políticas de expansão das escolas militares no Brasil e no estado de Goiás no contexto das transformações ocorridas no ambiente educacional em decorrência da militarização e quais os impactos desse processo na efetividade de uma escola democrática e autônoma

Na busca de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foi possível explicitar os processos de militarização das escolas, os seus marcos históricos, sociais, culturais, políticos e legais que norteiam e definem as políticas para a educação brasileira e, assim, analisou-se dentro da expansão das escolas militares em Goiás as concepções de democratização do ensino e das relações que se estabelecem na escola tendo em vista identificar e avaliar as possibilidades de construção de um saber autônomo e democrático no âmbito

de uma escola militarizada. Dessa forma, foi possível verificar as finalidades de um projeto educacional que propõe uma formação dotada de regras disciplinares mais rígidas com foco na hierarquia, obediência, acompanhamento e controle, sustentado no regimento interno da escola. Para as análises, considerou-se os princípios de uma educação mais inclusiva e democrática, que garanta a qualidade da aprendizagem e emancipação dos alunos e de toda a comunidade escolar.

Com relação aos processos metodológicos a pesquisa pautou-se na revisão bibliográfica, em autores referenciados no materialismo histórico dialético com análise documental na abordagem qualitativa.

Com isso, foi possível elucidar que, de acordo com os principais autores - Chauí (2000); Cruz (2017); Libâneo (2014); Lima (2018); Santos (2019); Santos (2020); Saviani (2011) e Silva (2019) - a função da educação deve ser a formação integral dos alunos por meio das escolas públicas, cujas finalidades devem pautar-se em uma educação gratuita, laica, democrática e autônoma. As reflexões apresentadas mostraram que o processo de militarização traz uma possível ameaça aos preceitos e finalidades das escolas públicas e, conseqüentemente, resulta em seu enfraquecimento pela substituição de um ensino voltado para a aquisição de saberes e comportamentos sustentados na obediência, disciplina, controle, padronização e punições que prevalecem sobre o processo de conscientização que é próprio do espaço escolar que se dá por meio da gestão democrática e organização da escola, dos relacionamentos humanos e pelos conteúdos das várias disciplinas que compõem o currículo.

Assim sendo, como resultados desta pesquisa, no capítulo 1 destacaram-se os caminhos da militarização da escola no Brasil. Desse modo, observou-se que ainda há complexidade no que se referem aos conceitos de educação e cidadania, visto que na história da política brasileira ocorreram diversos eventos conturbados, como o regime militar. A pesquisa mostrou que, mesmo de maneira subjetiva, as concepções desse período antidemocrático ainda estão presentes nas ações da sociedade, o que contribui para pensamentos divergentes da democracia e liberdade de expressão.

Já no capítulo 2, o texto esclareceu sobre a educação como meio de construção da autonomia e democracia. Sobre esta parte do estudo, destacou-se a persona do educador em sua labuta por prover uma educação livre e digna, bem como democrática e igualitária, ao cumprir os direitos de cada indivíduo. Para isso, observou-se que a qualidade da formação dos educadores precisa estar em pauta, visto que, para ensinar, o profissional necessita de suporte e profissionalização coerente.

Por fim, no capítulo 3 acerca das políticas de expansão das escolas militares no estado de Goiás e suas implicações no contexto educacional, demonstrou que tal complexidade trazida pela implantação das escolas com herança do regime militar representa uma ameaça à democracia que é pautada pela legislação. No entanto, seu avanço com promessa de segurança e melhoras na educação permite que tal regime se amplie nos demais estados da confederação brasileira com muito mais força.

Diante do exposto, considera-se que este estudo possa contribuir para transformações necessárias na educação, nas salas de aula e nas formas de ver e relacionar com os alunos nas escolas públicas. Acredita-se que a pesquisa deve auxiliar a construção de propostas educacionais e modelos de ensino que não afetem os preceitos autônomos de construção do ser em que ocorra por meio da educação pública o verdadeiro processo de inclusão de toda diversidade social e cultural que a sociedade apresenta. Isto, não apenas como acolhimento social, mas acima de tudo como direito ao ensino, aprendizagem de qualidade que possibilite a todos se apropriarem do conhecimento produzido e acumulado historicamente e assim ter o conhecimento necessário para que os alunos façam suas escolhas autonomamente.

Dessa forma, espera-se que os educadores, bem como profissionais da educação possam utilizar os resultados aqui obtidos para evitar que ações antidemocráticas sejam implantadas nas escolas, ao passo que, a democracia seja prioridade, estabelecendo a escola como um ambiente acolhedor e justo ao aluno.

Assim, espera-se que este estudo contribua para esclarecimentos sobre a educação básica e que ofereça informações acerca dos impactos que a implantação de uma escola militarizada pode causar no processo de formação dos alunos. Espera-se, ainda, que por meio dessa pesquisa se possa perceber que a privação do direito de liberdade de expressão, bem como a imposição de regras e modelos rígidos de ensino fundamentados nesta concepção de escola encontram argumentações antagônicas aos princípios democráticos de educação e de justiça social garantidos pela constituição brasileira e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96).

Diante do exposto, finaliza-se esta pesquisa destacando que, em se tratando de uma professora atuante na educação básica goiana, a pesquisadora que ora apresenta este estudo não poderia ficar alheia a essa realidade de transformação das instituições educacionais públicas em escolas militarizadas sem questionar e se posicionar contra esse modelo. As pretensões futuras com essa pesquisa é que ela possa reverberar não apenas no cenário acadêmico, mas também nas próprias escolas que, muitas vezes, silenciam-se diante das imposições ocasionadas pela implementação desse modelo de escola. Considera-se, pois, a necessidade de ampliação desse estudo, entendendo a necessidade de uma pesquisa de campo que poderia evidenciar com mais amplitude os impactos causados na autonomia e democracia da escola; o que não foi possível devido ao período pandêmico, o isolamento social e o fechamento das escolas para evitar disseminação do vírus da COVID 19.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vasni de. **História da educação e métodos de aprendizagem em ensino de história**. Palmas: EDUFT, 2018.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

AQUINO, Julio. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BASTOS, Maria Helena C. **O ensino mútuo no Brasil (1808-1827)**. A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo, Passo Fundo, Ediufp, 1999.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo; SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. **Nova econ.** Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 317-343, Jan. 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum.** Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril: os movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 29-65; 69-99.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004). Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 2004.

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

BRASIL. MEC. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

BRZEZINSKI, Iria; SANTOS, Carlos Alexandre. **Sentido e significados da política: ação e liberdade**. Brasília: LiberLivro, 2015.

CARDOSO, Tereza Maria F.L. **Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840)**. A escola elementar no século XIX: o método monitorial/ mútuo, Passo Fundo, Ediufp, 1999.

CARTA CAPITAL, Agência pública. **Professores relatam censura em colégios militares**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/>. Acesso em: 09 nov. 2021.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas de instrução pública**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) 500 Anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas; São Paulo, Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Demanda Contínua**. Educ. rev. 35 (73). Jan-Feb 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é democracia?** Aula Magna do curso "Como lidar com os efeitos psicossociais da violência?", ocorrida no dia 15/08/2016, na Universidade Federal de Santa Catarina (Auditório Garapuvu), em Florianópolis. CERP-SC (Centro de Estudos em Reparação Psíquica de Santa Catarina). Disponível em: www.cerpssc.com Acesso em: 20 de janeiro de 2022.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás [manuscrito]: disciplina ou medo?** Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História, Goiânia, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior no Brasil**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) 500 Anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FARIA Filho, Luciano Mendes; INÁCIO, Marcilaine Soares et al., **Escola, política e cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do Império brasileiro**, Belo Horizonte, Argvmentvm, 2006.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS (FEE-GO). **3ª Nota pública do Fórum Estadual de Educação de Goiás**, 2015. Disponível em:

<https://feego.fe.ufg.br/n/82211-3-nota-publica-do-forum-estadual-de-educacao-de-goias>. Acesso em: 23 de nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 42a.ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. Utopia, ideologia e poder. In: **Curso de extensão cultural "igreja e poder"**. 12/05/1984, São Paulo. PUCSP. São Paulo: 1984.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v.18, n.4[78], p.906-926, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654333/19019>. Acesso em: 08 nov. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. São Paulo: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Sociólogo**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; FISCHER, Maria Clara Bueno. **O trabalho pedagógico no proeja do campus Santo Augusto**. Organizadoras. VII Simpósio Internacional SITRE. ANAIS VII SITRE, 2018.

GOIÁS, DISTRITO FEDERAL, SEEDF/Conselho de Educação do DF. **Resolução nº 1/2018**. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, em observância às disposições da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1zj9QPgepvU04AphY1MAIxrYD9Fd2VYR2/view> . Acesso em 18 de fev. 2022.

GOIÁS. **Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001**: dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). D.O de 26 de dezembro de 2001. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14044.htm; Acesso em: 23 nov. 2021.

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. In: WEFFORT, Francisco. **Os clássicos da política**. São Paulo: Ática, 2006. v. I.

KUNZ, Eloy. **Educação física: ensino & mudanças**. 3ª ed. Rio Grande do Sul: Unijuí Ed., 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, Ed 28ª, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: BARRA, V.M da (Org). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf, v.1, p.4-309, 2014.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás - GO, 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Ensaio • Rev. katálysis** 10 (spe) • 2007.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19 ed. São Paulo. Editora. 2008.

MARSHALL, Thomas Humphrey. "**Cidadania, classe social e status**". Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MEC. **Compromisso nacional pela educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

ODM BRASIL. **O Brasil e os ODM**. 2015. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/o-brasil-e-os-odm>. Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, I.B. **Uma contribuição de Habermas para a democracia na educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, pág. 5-13, atrás. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/> Acesso em: 10 nov. 2021.

OLIVEIRA, Márcio de. **Émile Durkheim e a sociologia brasileira**. In: Durkheim: 150 anos. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Eds.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2019/10/aeducacaoapoliticaeadministracao.pdf> - Acesso em: 17 jan. 2022.

REGIMENTO INTERNO. Colégio da Polícia Militar de Goiás. CPMG, 2017.

SALDAÑA, Paulo; CARAZZAI, Estelita Hass; GAMBÁ, Estevão; TAKAHASHI, Fábio. **Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar**. Folha de São Paulo. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2022.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.19, 1-19, e019018, 2019.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás, 2020.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. Dissertação (mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3515/2/RAFAEL%20JOS%20%89%20DA%20COSTA%20SANTOS.pdf>; Acesso em: 23 nov. 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 43ª Edição, Campinas SP. Autores Associados 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. Cap. XIV. p. 425-442; p. 443-451.

SAVIANI, Demerval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1989-2001)**. In: Anais eletrônicos do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Novembro, 2004. Curitiba: PUCPR. Disponível online em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BROOK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em:

www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf. Acesso em: 21 out. 2021.

SCOS, Josemary. **A prática pedagógica na perspectiva problematizadora de Paulo Freire**. EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, 28 a 31 de agosto de 2017.

SILVA, Carolina Thadeu Mello. **A construção da cidadania no Brasil: histórico, desafios e caminhos**. 2019. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Instituto de Ciências da Sociedade de Macaé, Universidade Federal Fluminense, 2019.

SILVA, Kátia Augusta Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.

TOURAINÉ, Alain. **El sujeto**. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. Buenos Aires: Paidós, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial, **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, 2008.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.