


RETRATOS DA
ESCOLA

Dossiê

Militarização das escolas públicas no Brasil



AB
DIGA
NÃO À
MILITARIZAÇÃO

52 Entidades Filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas/Bahia
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará
SAE/DF - Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO/MA - Sindicato dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon/MA.
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul.
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria / RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí / RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas / RS
SINTRAEDS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.17, n.37, janeiro a abril de 2023.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luís Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Magno Pereira Cruz (DF)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretário de Combate ao Racismo

Carlos Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Claudio Antunes Correia (DF)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Marco Antonio Soares (SP)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Nelson Luiz Gimenès Galvão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Sueli Veiga Melo (MS)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Claudio Antunes Correia (DF)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Ionaldo Tomaz da Silva (RN)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Marco Antonio Soares (SP)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Nelson Luiz Gimenès Galvão (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Sueli Veiga Melo (MS)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Omildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Armanda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaises Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlí – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ciera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CC.OO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.17, n.37, janeiro a abril de 2023.

ISSN 2238-4391

| | | | | | |
|--------------|----------|-------|-------|----------|----------------|
| R. Ret. esc. | Brasília | v. 17 | n. 37 | p. 1-395 | jan./abr. 2023 |
|--------------|----------|-------|-------|----------|----------------|

© 2023 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização do Dossiê

Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábila Alves e Andréia Mello Lacé

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Francisco Alves

Edição

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 17, n. 37, jan./abr. 2023. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

Não à militarização das escolas 7
Comitê Editorial

DOSSIÊ

Militarização das escolas públicas no Brasil:
desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia 13
Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábila Alves e Andréia Mello Lacé

Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade 25
Aline Nunes Mascarenhas e Janaina Moreira de Oliveira Goulart

Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro 41
Miriam Fábila Alves, Catarina de Almeida Santos e Marcelo Bordin

Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins 61
Jefferson Soares de Sousa e Denise Lima de Oliveira

Pedagogia do quartel:
formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná 83
Joselita Romualdo da Silva

Militarização escolar em Minas Gerais:
tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS 103
Ana Maria Saraiva e Analise de Jesus da Silva

Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal 125
Vinícius Velloso de Oliveira e Andréia Mello Lacé

Militarização das escolas públicas no Espírito Santo 141
Ioan Cardoso Olios e Edna Castro de Oliveira

Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso 161
Michelle Costa Tapajós e José Bittencourt da Silva

Implicações da militarização na gestão democrática:
caso de uma escola pública do Distrito Federal 183
Afrânio Barros e Edileuza Fernandes da Silva

Tornar-se estudante militar:
compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS 205
Ricardo Gonçalves Severo

“O tempo inteiro sob esse ar de punição”:
entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada 225
Maria Izabel Machado e Jéssica Rodrigues da Silva Bueno

RESENHA

- A curricularização do 'espetáculo' na nova Base Nacional Comum Curricular 245
Elaine Conte e Amarildo Luiz Trevisan

ESPAÇO ABERTO

- Práticas educativas com as tecnologias digitais 253
Marly Krüger de Pesce, Fábria Ramos da Cruz e Berenice Rocha Zabbot Garcia
- BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente
do município de Marialva/PR 271
Carlina de Moura Vasconcelos e Telma Adriana Pacifico Martineli
- Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa 293
Viviane Bastos

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- Ludicidade ao pensar o tempo: jogos e brincadeiras nas aulas de história 315
Patrícia Costa de Alcântara e Marcela de Melo Fernandes
- Biblioteca escolar: uma experiência de contação de histórias 335
Mayra Guterres Regis Frison e Vera Lucia Felicetti
- Orientação em Iniciação Científica Júnior: reflexões e processos de uma pesquisa-ação 351
Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira

DOCUMENTO

- Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida
Várias entidades 375

- DIRETRIZES PARA AUTORES/AS** 387

Não à militarização das escolas

Vivemos um tempo de reconstrução, de retomar o processo de ampliação do direito constitucional à educação. Tempo de defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Tem sido esta a posição da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE.

A *Retratos da Escola* prossegue, portanto, não apenas denunciando o desmonte educacional urdido após o Golpe de 2016, mas também trabalhando no sentido de reforçar os projetos até então em curso, tornando-os cada vez mais consequentes, para a retomada que agora se coloca como esperança e possibilidade.

Em 2022, publicamos dois dossiês pautando a temática do Novo Ensino Médio – NEM: *O que esperar do Novo Ensino Médio?* (v. 16, n. 34) e *A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados* (v. 16, n. 35), elucidando as razões pelas quais lutamos para a revogação dessa malfadada Reforma. No momento em que a questão se acirra ante duas possibilidades – a ‘reforma da reforma’ ou a sua revogação pura e simples –, apresentamos nessas publicações, junto com a CNTE e inúmeras entidades do campo educacional, elementos que não nos deixam dúvidas sobre um posicionamento radical: pela revogação!

No terceiro número de 2022, publicamos o dossiê *Cidades que educam e se educam*, e ainda uma Seção Temática: *Direito à educação e desafios para o trabalho docente* (v. 16, n. 36), focalizando aspectos fundamentais para as políticas educacionais voltadas às nossas cidades e um trabalho de emancipação e conscientização visando à educação para a democracia.

A primeira publicação deste ano de 2023 oferece o dossiê *Militarização das escolas públicas no Brasil: tensões e resistências* (v. 17, n. 37), que tem como ponto central a concepção de que é fundamental desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia. As professoras Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábila Alves e Andréia Mello Lacé, estudiosas da temática, não pouparam esforços na organização desta publicação, reunindo contribuições importantes voltadas à discussão do preocupante panorama educacional. Conforme nos demonstram as organizadoras e os textos que compõem o dossiê, o processo de militarização das escolas públicas vinha se desenvolvendo no país, mas tal situação ganhou outros contornos após a eleição de Jair Bolsonaro. Já no dia 2 de janeiro de 2019, com a publicação do Decreto n. 9.665 (BRASIL, 2019a), foi criada a Subsecretaria

de Fomento às Escolas Cívico-Militares, dentro do Ministério da Educação, a qual implementou o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim pelo Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019b).

O contexto dessa criação, sabemos, é ideologicamente voltado à implementação de políticas e programas de caráter reacionário e autoritário. O Pecim busca justificar sua existência apresentando como finalidade “promover a melhoria na qualidade da educação básica”, para “garantir um modelo de gestão de excelência das escolas” a partir da intervenção de militares (BRASIL, 2020). O programa foi instalado no Ministério da Educação com o apoio do Ministério da Defesa e sob o lema *A Educação no Brasil ganhou reforço*; destinava-se a atuar – através da proposta cívico-militar – em 206 escolas públicas regulares municipais e estaduais até 2023, de forma supostamente voluntária. Antes da implantação do Pecim, contudo, já se contavam 213 escolas públicas regulares com gestão militarizada, tendo o medo e o combate à violência como principais justificativas para sua aceitação. O que chama a atenção é a velocidade de adesão à proposta e sua implementação desde o referido programa (CUNHA & LOPES, 2022).

O dossiê aqui publicado explicita o quanto esse programa é danoso para a educação brasileira, com militares sem formação pedagógica passando a operar na gestão dos processos educacionais e administrativos das escolas, afrontando a gestão democrática escolar e as próprias legislações educacionais do país. A escola precisa ser um espaço democrático de conhecimento, com infraestrutura para assegurar o ensino a estudantes e com valorização de seus/suas profissionais. Queremos, sim, uma escola segura para todos/as, mas a saída não é trazer militares para o ambiente escolar. O dossiê *Militarização das escolas públicas no Brasil: tensões e resistências* nos traz informações e análises que apontam para a necessidade urgente da desmilitarização dessas escolas.

Este número também apresenta a resenha de Elaine Conte e Amarildo Luiz Trevisan. Sob o título *A curricularização do ‘espetáculo’ na nova Base Nacional Comum Curricular*, o texto resenha o livro *Formação espetacular!: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular*, de André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller. De acordo com o autor e a autora da resenha, a obra reflete sobre os paradoxos que alicerçam a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio e que desconsideram a história orgânica da área e seus processos socioculturais. Recomendamos a sua leitura para a compreensão dessa reforma, das suas dimensões sociais, políticas, educacionais e da cultura digital.

A seção Espaço Aberto inicia com a importante temática da alfabetização. Marly Krüger de Pesce, Fábila Ramos da Cruz e Berenice Rocha Zabbot Garcia, no artigo *Práticas educativas com as tecnologias digitais*, apresentam um estudo sobre a formação de professoras, feita em serviço, para o uso de ferramentas tecnológicas e sobre a facilidade que as crianças demonstram ao lidar com algumas dessas ferramentas. Destacam, portanto, a oportunidade de aprimorar a utilização da tecnologia como instrumento pedagógico.

O segundo artigo desta seção, *BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR*, analisa as percepções de professores/as de Educação Física sobre essa política curricular, antes e depois de um momento formativo para sua análise. De uma visão acrítica, passaram a um entendimento que identificou o distanciamento em relação a sua esfera de atuação política e docente nas escolas, tanto na organização de conteúdos, quanto no processo de ensino – reflexo evidente de sua elaboração antidemocrática. O texto é de Carolina de Moura Vasconcelos e Telma Adriana Pacifico Martineli.

Encerrando esta seção, temos o artigo *Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa*, de Viviane Bastos. Através de uma pesquisa que considerou publicações do período entre 2012 e 2021, a autora identificou a falta de formação adequada de professores/as, quando considerados conteúdos e aprendizagens oportunizados pela disciplina. A autora aponta a necessidade de uma metodologia diferenciada para que os conteúdos de psicologia da educação despertem e preparem os/as estudantes e professores/as em formação para lidar com as dificuldades de aprendizagem de alunos/as.

A seção Relato de Experiência traz três textos inspiradores sobre novas práticas no cotidiano escolar, tão necessárias para tornar mais agradável o trabalho pedagógico e a aprendizagem dos/as estudantes! O primeiro, *Ludicidade ao pensar o tempo: jogos e brincadeiras nas aulas de história*, de autoria de Patrícia Costa de Alcântara e Marcela de Melo Fernandes, aborda a experiência da ludicidade como estratégia pedagógica nas aulas de história, nos anos finais do ensino fundamental. As autoras demonstram como essa prática contribuiu para mobilizar uma turma em torno de uma mesma proposta didática, para a aquisição das habilidades curriculares previstas e para contornar alguns impactos negativos da pandemia.

O segundo relato, *Biblioteca escolar: uma experiência de contação de histórias*, de Mayra Guterres Regis Frison e Vera Lucia Felicetti, apresenta uma importante estratégia, desenvolvida em uma escola pública, de estímulo à leitura por meio da contação de histórias. Frison e Felicetti verificaram o impacto positivo do projeto nas práticas pedagógicas da escola.

O terceiro relato, Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira, trata de *Orientação em Iniciação Científica Júnior: reflexões e processos de uma pesquisa-ação*. O texto discute a experiência da orientação de estudantes do ensino básico. Os autores consideram que o processo possibilitou verificar potencialidades e desafios presentes na orientação dos/as estudantes, além de fomentar a prática em múltiplos espaços. Vale como inspiração para professores/as!

Finalizando esta edição, na seção Documento publicamos a *Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida*, assinada por diferentes entidades. O documento

reforça o posicionamento da *Retratos da Escola* e da CNTE (uma das entidades assinantes da carta) sobre a necessidade da revogação imediata do Decreto n. 10.004/2019.

Gostaríamos mais uma vez de agradecer a todos/as que colaboraram para a produção deste número, às organizadoras, autores/as, pareceristas e à nossa dedicada equipe.

Desejamos a todos, todas e todes uma boa leitura.

Comitê Editorial

Referências

BRASIL. Decreto n. 9.665, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/legislacao-lista?task=weblink.go&id=12>>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. *Manual das Escolas Cívico-militares*. 1 ed. Brasília, DF: Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, 2020.

CUNHA, Viviane Peixoto & LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 43, e258252, 2022.

▶ DOSSIÊ

RETRATOS DA
ESCOLA



Militarização das escolas públicas no Brasil: *desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia*

 CATARINA DE ALMEIDA SANTOS*

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

 MIRIAM FÁBIA ALVES**

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

 ANDRÉIA MELLO LACÉ***

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

O debate sobre a militarização da educação e das escolas públicas vem sendo feito por diferentes pesquisadoras e pesquisadores, promotoras e promotores de educação dos Ministérios Públicos dos estados, apontando os diferentes desdobramentos na organização da escola e dos processos educativos sob a ótica da pedagogia do quartel – aqui compreendida, como aponta Catarina Santos “como a imposição da cultura militar nas instituições escolares e processos educativos, partindo das concepções de formação aplicadas no treinamento dos seus membros e utilizando-se de regras, ações, métodos e práticas da caserna” (SANTOS, 2022, p. 37). Após serem militarizadas, as escolas passam a funcionar a partir dos princípios da área de segurança, em detrimento dos da área de educação definidos na Constituição Federal – CF de 1988, ratificados pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e legislações correlatas.

De modo geral, a militarização das escolas é o repasse de escolas civis públicas para membros das forças de segurança e suas corporações, que passam a geri-las a partir da ótica dessas corporações, atendendo aos interesses de seus/suas integrantes, seja no que se refere a beneficiar dependentes, conhecidos/as e coligados/as, seja na seleção de quais estudantes podem entrar ou nelas permanecer. Diferente das demais escolas civis públicas, nas quais

* Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <cdealmeidasantos@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Goiás. Professora Visitante na Unirio e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude. *E-mail:* <miriamfabia@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <andrea.mello.lace@gmail.com>.

não podem existir reserva de vagas e nem processo seletivo, ao serem militarizadas, têm essa regra modificada de acordo com os interesses das corporações dos estados.

Os meios utilizados para entregar as escolas públicas a militares são diversos, tanto quanto são os interesses políticos de gestores/as e das corporações, nos diferentes entes e unidades federativas. De modo geral, o conceito de militarização das escolas, suas diferenças e semelhanças em relação às escolas militares, sua expansão nas diferentes redes de ensino, as formas de militarizar e suas justificativas, seus desdobramentos na organização do processo pedagógico, na gestão da escola e do conhecimento, na atuação docente e na formação dos/das estudantes são temas que podem ser encontrados nas análises de Eduardo Santos e Miriam Alves (2022), Catarina Santos e Daniel Cara (2020), Catarina Santos (2021), Miriam Alves e Neuza Ferreira (2020), Eduardo Santos (2020), Miriam Alves e Mirza Toschi (2019), Catarina Santos *et al.* (2019), Miriam Alves, Mirza Toschi e Neusa Ferreira (2018), dentre outras.

Após serem militarizadas, as redes de ensino passam a ter um grupo de escolas que seguem regimento, normas e princípios constitucionais, e as militarizadas, que passam a ter regimento próprio para atender os princípios das corporações. Em diferentes unidades da federação, as escolas públicas militarizadas têm reservas de vaga para dependentes de militares, cobrança de taxas, uniformes, seleção de estudantes para o preenchimento das vagas e pagamento de policiais com verbas da Educação.

O estado de Goiás, segundo matéria do jornal *O Popular*, de 16 de dezembro de 2022, gastará “cerca de R\$ 9,4 milhões por ano com a folha de pagamento dos 150 militares da reserva remunerada que serão convocados para trabalhar nos dez Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMGs que serão abertos em 2023” (CARNEIRO, 2022), ampliando o efetivo de 500 militares atuando nas escolas militarizadas, com custos pagos com a verba da Educação. De acordo com a citada matéria, Mauro Vilela, superintendente de segurança militar da Secretaria de Estado de Educação – Seduc, informou que o gasto mensal com a folha de pagamento, sem contar as novas escolas então previstas para serem militarizadas, ficou em torno de 20 milhões.

Podemos indagar se o governo de Goiás poderia gastar esse volume de recursos com a verba da Educação. Vejamos como a legislação trata o tema: o Art. 212 da Constituição Federal de 1988, ao definir os percentuais constitucionais a serem aplicados pelos entes federados, estabelece que os 18% mínimos da União e 25% de estados, Distrito Federal e municípios, da receita resultante de impostos, compreendida a receita proveniente de transferências, serão destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino – MDE. Essa obrigação legal é ratificada pelo Art. 69 da LDB n. 9.394 de 1996, que acrescenta que mesmo que as respectivas Constituições ou Leis Orgânicas estabeleçam um percentual mínimo maior do que descrito na Constituição Federal de 1988, esses recursos oriundos da receita de impostos, só poderão ser aplicados em MDE. (BRASIL, 1996).

Os Artigos 70 e 71 definem o que é permitido e o que é proibido pagar com as verbas do MDE. Serão considerados

como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Para que não restem dúvidas sobre quem são os/as profissionais da educação, a LDB os/as define em diferentes dispositivos. O Art. 61 indica que serão considerados/as como profissionais da educação escolar básica os/as que nela estão em efetivo exercício, tendo sido formados/as em cursos reconhecidos, conforme os incisos I a III:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Os dispositivos da LDB são fundamentais para entendermos as ilegalidades da atuação de militares na gestão das instituições de ensino, pois além de não terem formação para o exercício da função e não comporem o quadro de profissionais da educação, também não cumprem o requisito básico previsto na lei. O Art. 67, ao definir que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos/das profissionais da educação, indica, no § 1º, que a “experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério” (BRASIL, 1996). Para não deixar dúvidas sobre quais são essas outras funções, o § 2º diz que:

consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

As/os gestoras/es, ao incorrerem na ilegalidade da militarização, não o fazem por falta de clareza quanto ao arcabouço legal. A LDB, além de definir o que é MDE, define também o que não entra no seu arcabouço. O Art. 71 define, por meio de um conjunto de dispositivos, o que não se constitui como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, como as realizadas com:

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996)

Voltando ao gasto do governo de Goiás utilizando recursos da Educação para o pagamento de militares, conforme a matéria do jornal *O Popular*, podemos afirmar, à luz da legislação brasileira, que esse recurso poderia ser aplicado em MDE e não para o pagamento de militares em exercício irregular de funções no interior da escola.

Quanto a processos seletivos e reserva de vagas, no estado da Bahia, por exemplo, a maioria das vagas nas escolas militarizadas são destinadas a filhos/as e dependentes da categoria. O edital de abertura de inscrições n. 001 – SEC/PM/2023, assinado pelo secretário da Educação do estado da Bahia e pelo comandante-geral da Polícia Militar – PM da Bahia, informa sobre as inscrições para o *Processo Seletivo para Admissão de Alunos nas unidades do Colégio da Polícia Militar da Bahia para o ano letivo de 2023*, no qual constam as regras que, no sistema de ensino do estado, só existem para as instituições militarizadas. Vale ressaltar que, embora definidas como colégios da PM, tratam-se na verdade das escolas militarizadas, pois como reza o próprio edital, está se falando da chamada gestão compartilhada, estabelecida por convênio entre seus respectivos órgãos, ou seja, Seduc e comando da PM.

As vagas das 14 escolas públicas sob o comando da PM e mais o Centro Municipal de Educação Infantil, também comandado pela corporação, foram reservadas da seguinte forma:

1.1 As vagas das unidades do Colégio da Polícia Militar (CPM), nos termos do convênio celebrado entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) e a Polícia Militar da Bahia (PMBA) obedecerão às seguintes proporções:

a. Para os CPMs de Alagoinhas, Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista:

I. 50% (cinquenta por cento) das vagas serão destinados aos filhos de:

i) policiais militares;

ii) bombeiros militares do Corpo de Bombeiros Militar da Bahia (CBMBA);

iii) servidores públicos civis da PMBA/CBMBA

II. 50% (cinquenta por cento) para filhos do grupo nominado de OUTROS CIDADÃOS. (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 2022).¹

Como pode ser visto pelo teor do edital, no caso das unidades militarizadas no interior da Bahia, metade das vagas vão para os/as eleitos/as da corporação e a outra metade aos chamados OUTROS CIDADÃOS, escrito em caixa alta no edital. No caso das unidades da capital, os/as beneficiados/as diretos/as das corporações ficam com nada menos que 70% das vagas, e as demais 30% vão para OUTROS CIDADÃOS. Diz o edital:

b. Para os CPMs localizados em Salvador (Dendezeiros, Lobato, Ribeira, Luiz Tarquínio e Cajazeiras):

I. 70% (*setenta por cento*) das vagas serão destinados aos filhos de:

i) policiais militares;

ii) bombeiros militares do CBMBA;

iii) servidores públicos civis da PMBA/CBMBA;

II. 30% (*trinta por cento*) para filhos de OUTROS CIDADÃOS (POLÍCIA MILITAR DA BAHIA, 2023; grifos nossos).²

Pelo exposto, pode se observar que as normas e formas de gestão e funcionamento das escolas públicas deixam de atender o arcabouço legal brasileiro e passam a ser ditadas pelos interesses de gestores/as locais e corporações, que, via de regra, fazem suas próprias leis.

O município de Santa Fé do Sul, no estado de São Paulo, aprovou a Lei n. 4.342 em 28 de setembro de 2022³; em seguida, a Gestão Cívico-Militar no Sistema Municipal de Ensino abriu o *Edital de chamamento público nº 01/2.023*, para contratar Organização da Sociedade Civil – OSC visando a implementação do Programa Cívico-Militar na Escola Municipal Professora Thereza Siqueira Mendes, com despesas decorrentes da celebração da parceria, pagas pelo Fundo Municipal de Educação. A chamada, pelos critérios e condições, destinou-se a contratar OSC criadas e mantidas por militares, tendo em vista que a lei aprovada já direciona quem deve atuar nesse papel. O §3º do Art. 1º da lei aponta que a adoção da gestão Cívico-Militar objetiva “I - O controle da evasão escolar e da violência intra e extraescolar, com a participação efetiva do corpo militar, possibilitando a segurança dos alunos” (SANTA FÉ DO SUL, 2022; grifo nosso).

Tendo em vista o exposto, entendemos ser necessário perguntar: qual é o amparo legal para que gestores/as à frente dos entes da federação rifem partes das escolas públicas a grupos ou categorias profissionais? Se o país tem uma legislação que define o que é a escola pública, seus objetivos, princípios, finalidades, quem nela pode atuar, formação requerida, quem deve atender, por que uma categoria profissional pode se apropriar dessas escolas e organizá-las a partir da sua ótica, seus interesses e ideologias, em detrimento do que está previsto no arcabouço legal brasileiro? Os/As agentes públicos/as que estão à frente dos Três Poderes da República se utilizarão dos cargos para rasgar a Constituição de 1988 e seus princípios, assim como os demais dispositivos infraconstitucionais que o respeitam?

O Art. 15 da LDB assevera que os sistemas de ensino deverão assegurar “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996). Mas na contramão do que determina a Lei, gestores/as criam as suas próprias leis, que restringem ou acabam com a autonomia das escolas e impõem os princípios privados das corporações e grupos, para os quais entregam as instituições das redes públicas de ensino.

Nesse sentido, cabe ainda perguntar: o país está decretando o fim da escola pública e autorizando que diferentes categorias profissionais requeiram e se apropriem de quantitativos de escolas financiadas com dinheiro público, mas geridas e organizadas a partir de suas crenças e ideologias, para atender aos seus interesses, ou essa é uma prerrogativa de militares? Qual legislação atribui a militares essa competência para que atuem nas escolas? Vale ressaltar que, como defensoras da educação e da escola pública, ratificamos o arcabouço legal brasileiro e, portanto, a escola pública como preconizada na CF de 1988, LDB de 1996 e legislações correlatas, que, como apresentamos não contêm substrato que justifique essa apropriação da escola pública pelos interesses e gestão de militares, nem de nenhuma outra categoria profissional.

A militarização caminha a passos largos, na medida em que também avançam os conservadorismos no país, que têm desencadeado atos extremistas, colocado em risco a democracia e dado cabo a vidas de muitas brasileiras e brasileiros, ou residentes no país. A expansão da militarização e o repasse das escolas públicas para as corporações, inclusive por meio da contratação de Organização da Sociedade Civil (criada por militares), está na contramão de uma educação que fomenta a democracia.

O desmonte da escola pública e a sua militarização também se contrapõem a grandes educadores/as que sempre defenderam a educação como fator importante para construção de uma sociedade democrática. A célebre frase de Anísio Teixeira, “só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a escola pública” (TEIXEIRA, 2007, p. 222), pauta-se na crença de que uma sociedade democrática é uma opção que carece de um tremendo esforço educativo para se realizar, pois há uma relação intrínseca entre democracia e educação (TEIXEIRA, 2007). Mas essa não pode ser a educação dos quartéis, baseada nos princípios do militarismo, com hierarquia e disciplina rígida, mas a disciplina adequada às concepções pedagógicas próprias do magistério, baseada no diálogo, que tenha deferência a práticas de tolerância, que seja refratária a linhas de comandos unitárias, vindas de cima para baixo, transformando-se em espaço que tolhe a livre circulação de ideias e de percepções da realidade.

Como apontam o promotor de Justiça Gustavo Henrique Rocha de Macedo e o sub-procurador-geral de Justiça Mauro Sérgio Rocha, no Parecer do Ministério Público do Paraná da ADI nº 6791/PR:

Sabe-se que o militarismo é regido pelos princípios de hierarquia e disciplina que, se são adequados para a preservação da ordem em contingentes de corporações castrenses, não o são para o ambiente escolar, onde há alunos, e não soldados. Escola é arena de liberdade, de manifestação livre de pensamento, de coabitação de vivências. Diferentemente de um quartel, em que de fato se exige comando verticalizado (até porque a polícia eventualmente pode fazer uso da força), na escola a informação e o conhecimento transitam em vias de mão dupla. O diálogo é da essência da pedagogia, pois alunos, professores e colaboradores convivem com as diversidades e delas extraem o aprendizado, não só dos conteúdos pedagógicos (primordialmente transmitidos pelos docentes), mas de outros conceitos da vida comunitária (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ, 2021).

É mister lembrar Anísio Teixeira, quando afirmou que “democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, 2007, p. 58-59). E o fracasso da educação é o fracasso da democracia, pois como sempre nos ensinou Paulo Freire, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Combater os conservadorismos manifestos no racismo, no machismo, na heteronormatividade, nos supremacismos e nos discursos de ódio que alimentam o extremismo requer escolas e processos educativos pautados no respeito ao diálogo, e não no vigilan-tismo, em todas as suas formas – pois o cerceamento do diálogo resulta em mais ódio e não na sua destruição. A militarização das instituições escolares e suas normas hierarquizadas, com a padronização de vestimentas, corpos e comportamentos, nega as diferenças e, conseqüentemente, o sujeito. A imposição dos princípios da área de segurança em detrimento dos da educação impedem diálogo, estudos e debates sobre temas que alimentam esse extremismo. Nos disse Teixeira: “Educar os homens é torná-los expansíveis como os gases. E em ambiente fechado, tal experiência sempre foi aventura arriscada” (TEIXEIRA, 2007, p. 63). Corroborando com ele, entendemos que entregar as escolas públicas para as forças de segurança e suas derivações será sempre uma aventura arriscada e muito perigosa para o processo civilizatório e para a democracia. Com ele fazemos coro, quando afirma que

Proteger as nossas crianças, jovens e adolescentes de processos educativos represivos, deveria ser a tarefa mais importante dos nossos e de todos os tempos. Obra de previdência, obra de formação, obra de salvação. Tinha-se de velar para que as crianças se desenvolvessem no sentido de se tornar capaz de participar e de se pôr ao serviço da civilização complexa e difícil, construída pela ciência e pela educação (TEIXEIRA, 2007, p. 64).

Algumas questões destacadas neste editorial são importantes para debater a militarização da educação e da escola, como o sentido da escola pública; o amparo legal, a justificativa ética e a pedagógica para rifar as escolas públicas a grupos, categorias profissionais, instituições privadas; o funcionamento da escola a partir da ótica, interesses e ideologias desses grupos.

A escola pública é o espaço das diferenças, em que estudantes devem conviver com outros/as, de outras camadas sociais, outras etnias, outras religiões, com diferentes valores familiares e diferentes perspectivas. Precisa ser o espaço da livre manifestação, da construção do respeito, no qual estudantes, educadoras e educadores possam manifestar diferentes formas de pensar e de existir, as quais certamente serão incompatíveis com a disciplina militar. As individualidades expressas em cortes de cabelos, barbas, tatuagens, brincos e vestimentas são alguns dos elementos impugnados nos regimentos das escolas militarizadas e constituem as identidades das juventudes.

As escolas precisam ser instituições educativas com condições objetivas de desenvolver a formação de sujeitos/as e não de soldados/as, que é o que objetiva a pedagogia do quartel. Também concordamos com Teixeira quando afirma que “devemos procurar dar à educação uma direção que a coloque a salvo das invertidas da politicagem e, conjuntamente, lhe resguardar a independência e a liberdade, para se desenvolver dentro das próprias forças sociais que deve representar (TEIXEIRA, 2007, p. 58).

O presidente Lula afirmou que é preciso desmilitarizar o Planalto. Não basta. É preciso desmilitarizar o Estado, a educação e as escolas. Na cerimônia de posse, em janeiro de 2023, o presidente da República afirmou que “a liberdade que sempre defendemos é a de viver com dignidade, com pleno direito de expressão, manifestação e organização”, preceito incompatível com escolas encarceradas. Afirmou ainda que “a liberdade que eles pregam é a de oprimir o vulnerável, massacrar o oponente e impor a lei do mais forte acima das leis da civilização. O nome disso é barbárie” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Sendo assim, se eles militarizaram o Estado, a educação e as escolas, que oprimem, massacram, segregam, expulsam, violentam e barbarizam, e nós as mantemos militarizadas, qual a diferença entre nós e eles?

A militarização, desde o início, vem ferindo princípios e garantias fundamentais, tanto no que se refere à proteção integral da criança e do/da adolescente, quanto ao direito à educação, estabelecido na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nos tratados internacionais, dentre outros.

As denúncias – feitas por educadores/as, órgãos de proteção de crianças e adolescentes, sindicatos, partidos políticos – sobre as violências e violações instituídas e praticadas nas escolas militarizadas são, de acordo com os Ministérios Públicos Federal e estaduais, assim como outras instâncias, incompatíveis com o Estado Democrático de Direito. Ações impetradas por Ministérios Públicos de diferentes unidades da federação⁴ têm resultado em pareceres que recomendam que as escolas sejam desmilitarizadas, além de apontarem ilegalidades e comprovarem que a militarização fere princípios e preceitos fundamentais definidos pela CF de 1988, LDB de 1996 e ECA. Além de inconstitucionalidades formais e materiais, os pareceres, notas técnicas e recomendações apontam que a militarização viola o direito à liberdade de expressão e de consciência, impedindo que estudantes aprendam a valorizar e a conviver com a diversidade de identidades, crenças e pensamentos.

Voltemos ao discurso do presidente Lula: “Sob os ventos da redemocratização, dizíamos: ditadura nunca mais! Hoje, depois do terrível desafio que superamos, devemos dizer: democracia para sempre!” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2023). Aqui cabe lembrar ao presidente o que nos ensinou o educador Anísio Teixeira, quando afirmou que a democracia dependia da máquina que o produz e essa máquina é a escola pública, no seu sentido republicano e não a escola quartel. Afinal, os

processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora (TEIXEIRA, 2006, p. 267).

Mas como também apontou Catarina Santos (2021, p.17), nas escolas militarizadas não há nem a possibilidade da “democracia desordenada, ruidosa e deformadora”, tendo em vista que os ruídos são proibidos, o recreio é vigiado e circular nos corredores constitui falta grave.

Nesse diapasão, a *Retratos da Escola* traz a público o dossiê *Militarização das escolas públicas no Brasil: tensões e resistências*, contendo 11 artigos que exploram essas tensões e resistências em vários estados da federação. Iniciando o dossiê, o artigo de Aline Nunes Mascarenhas e Janaina Moreira de Oliveira Goulart, intitulado *Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade*, no qual realizam uma análise crítica sobre os processos antidemocráticos e autoritários presentes nas escolas públicas militarizadas; o artigo *Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado Brasileiro*, de Miriam Fabia Alves, Catarina de Almeida Santos e Marcelo Bordin, problematiza os processos constitutivos de uma lógica militarizada na sociedade brasileira e a maneira como esses processos chegam nas escolas públicas; *Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins*, de Jefferson Soares de Sousa e Denise Lima de Oliveira, aborda o fenômeno da expansão da militarização no Tocantins, buscando apresentar os motivos que justificam esse processo; Joselita Romualdo da Silva, em *Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná*, analisa o processo de militarização das escolas públicas no Paraná a partir de 2020, com a criação de um modelo próprio aprovado por meio da Lei Estadual n. 20.338/2020; o artigo *Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS*, de Ana Maria Saraiva e Analise de Jesus da Silva, trata a militarização da escola pública no estado de Minas Gerais, a partir da implementação do Pecim; o artigo *Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal*, de Vinícius Velloso de Oliveira e Andréia Mello Lacé analisa os olhares científicos que foram lançados sobre a militarização no Distrito Federal; Ivan Cardoso Oliose e Edna Castro de Oliveira, em *Militarização das escolas públicas no Espírito Santo*, investigam o processo de militarização a partir da implementação das escolas cívico-militares em 2019; o artigo *Escola cívico-militar*

em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso, de autoria de Michelle Costa Tapajós e José Bittencourt da Silva, analisa o processo de institucionalização do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim, em 2020, no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, escola vinculada à Prefeitura Municipal de Belém; o artigo de Afrânio Barros e Edileuza Fernandes da Silva, *Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal*, parte de uma experiência em uma escola militarizada do Distrito Federal para discutir as concepções de gestão e implicações da militarização na gestão democrática dessa escola; o artigo *Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS*, de Ricardo Gonçalves Severo, tem como tema o processo de busca por escolas militares no Rio Grande do Sul, especialmente a partir das experiências nos colégios Tiradentes, que têm se expandido no estado; fecha o nosso dossiê o artigo “*O tempo inteiro sob esse ar de punição: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada*”, no qual Maria Izabel Machado e Jéssica Rodrigues da Silva Bueno, a partir de entrevistas semiestruturadas com estudantes egressos/as, abordam as tensões no interior das escolas militarizadas de Goiás.

Por fim, reiteramos nossa defesa de que desmilitarizar a escola é condição fundamental para combater a barbárie, os conservadorismos, o ódio e construir uma sociedade democrática e livre do extremismo. Escolas militarizadas são incompatíveis com a democracia, e tudo que vivenciamos nos últimos anos – inclusive antes, durante e pós processo eleitoral – comprova essa tese. Não temos como evitar a repetição dos ataques de 12 de dezembro de 2022 e 08 de janeiro de 2023 (que aconteceram em Brasília) se a nossa educação tiver como base a pedagogia do quartel, a educação para a barbárie e não contra a barbárie. Lembramos, mais uma vez, o que Paulo Freire – patrono da educação brasileira, odiado pelos/as defensores/as da militarização – nos ensinou quando disse que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67).

Notas

- 1 Disponível em <http://www.pm.ba.gov.br/cpm2023/files/doe_2022-12-28_edital_cpm_creche_2023.pdf>.
- 2 Disponível em <http://www.pm.ba.gov.br/cpm2023/files/doe_2022-12-28_edital_cpm_creche_2023.pdf>.
- 3 *A implantação da Lei Municipal nº 4.342 de 28 setembro de 2022 encontra-se suspensa*, por meio de liminar concedida pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, no dia 03 de abril de 2023, atendendo a Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo- Apeesp. De acordo com o Relator do Tribunal de Justiça José Carlos Gonçalves Xavier de Aquino, “um sistema híbrido de ensino, qual seja cívico e militar, em sede de análise preambular — tema que será melhor analisado com o desenrolar da ação —, parece desatender à Lei de Diretrizes Básicas da Educação e ao artigo 206 da Constituição Federal que preconiza, em seu inciso II e III a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, de tal sorte que a edição da lei combatida importa, em tese, em violação à reserva da União para legislar sobre a matéria”.

- 4 Algumas das ações: - Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão na Bahia – PRDC/BA RECOMENDAÇÃO nº 04/2019/PRDC/BA/MPF; Informação Técnico-Jurídica Conjunta nº 01/2022. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_-_escolas_militarizadas.pdf>; - Considerações Técnico Jurídicas; Nota Técnica nº 001/2020/CAO Educação MPRJ, de 31 de janeiro de 2020; ENUNCIADO 01/2021 – do Conselho Nacional de Procuradores -Gerais – CNPG. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330747/notatecnicano001_2020caoeducacaomprj,de31dejaneirode2020--tempRandomSuffix--wb693no8.pdf>; - RECOMENDAÇÃO nº. 003/2022–PROEDUC, 10 de maio de 2022 e PA nº 08190.013036/19-40; DESPACHO/DECISÃO - Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em <https://www.mpdft.mp.br/portal/images/noticias/maio_2022/Recomenda%C3%A7%C3%A3o_Escolas_C%C3%ADvico-Militares.pdf>; - Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2137535-05.2021.8.26.0000 impetrada pela APEOESP, da lei 17.359, de 31 de março de 2021, que institui a implementação do modelo de Escola Cívico-Militar - ECIM na rede pública estadual. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/dl/escola-civico-militar.pdf>>; - Ação Direta de Inconstitucionalidade - 6791- Interposta pelo Partido dos Trabalhadores, Partido Socialismo e Liberdade (PSol) e Partido Comunista do Brasil; Ministério Público da Bahia. Disponível em <<https://portal.stf.jus.br/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADI&numProcesso=6791>>; - Informação Técnico-Jurídica Conjunta nº 01/2022. Disponível em: <https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/educacao/informacoes_e_notas_tecnicas_do_ceduc/informacao_tecnica_conjunta_no_02.2022_-_versal_final_-_escolas_militarizadas.pdf>.

Referências

- ALVES, Miriam Fábila & TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 633, dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/96283>>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- ALVES, Miriam Fábila & FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. O processo de militarização em uma escola pública em Goiás. *Revista Educação e Sociedade*, 41 [online], 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es.0224778>>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- ALVES, Miriam Fábila.; TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação da rede estadual. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 12, n.23, p. jul./out., 2018. Disponível em <retratos_da_escola_23_2018.pdf (cnte.org.br) em>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 25 mar. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Discurso de posse do presidente Lula na íntegra*. 01 jan. 2023. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/932450-leia-o-discurso-do-presidente-lula-na-integra>>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- CARNEIRO, Mariana. Equipe militar de novas escolas vai custar R\$ 9,5 milhões ao ano em Goiás. *O Popular*, 16 dez. 2022. Disponível em: <<https://opopular.com.br/cidades/equipe-militar-de-novas-escolas-vai-custar-r-9-5-milh-es-ao-ano-em-goias-1.2579612>>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Parecer da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 6791/PR. 2021. Disponível em: <https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/AreaCivel/ADI_6791-STF_-_colegios_civico-militares_-_manifestacao_amicus.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

POLÍCIA MILITAR DA BAHIA. *Edital de Abertura de Inscrições n. 001 - SEC/PM/2023*. Disponível em: <http://www.pm.ba.gov.br/cpm2023/files/doi_2022-12-28_edital_cpm_creche_2023.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTA FÉ DO SUL (2022). *Lei N° 4.342, de 28 de setembro de 2022*. Aprova a inclusão da Gestão Cívico-Militar no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://www.santafedosul.sp.gov.br/anexos/documents/2022/09/dda60fffe85d47239e70c7a92dd73f3c.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTA FÉ DO SUL. *Edital de chamamento público nº 01/2.023*. Edital de chamamento público para seleção de parceria entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), por meio de celebração de termo de colaboração, para o ano de 2023, de acordo com a lei federal nº 13.019/2014 e suas alterações. 2023. Disponível em: <https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=MzE0MTYy>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?format=pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida. *A escola cívico-militar e a pedagogia do quartel: a escola como espaço da antieducação*. In: DALTOÉ, Andréia da Silva; FLORES, Giovanna Benedetto; SILVEIRA, Juliana da (Orgs.). *Marcas da Memória: o que resta da ditadura na educação brasileira*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>

SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, D. T. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al* (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira & ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: uma análise do cenário nacional. In. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v.52, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação e o mundo moderno* (Coleção Anísio Teixeira, v. 9). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional* (Coleção Anísio Teixeira, v. 4). 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

Escola e democracia: *militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade*

School and democracy
militarization of public schools and de-democratization in society

Escuela y democracia:
militarización de las escuelas públicas y desdemocratización de la sociedad

ALINE NUNES MASCARENHAS*

Universidade do Estado da Bahia, Salvador- BA, Brasil.

JANAINA MOREIRA DE OLIVEIRA GOULART**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, Brasil.

RESUMO: O presente estudo é uma análise crítica do processo contemporâneo antidemocrático e de autoritarismo em escolas públicas brasileiras, transformando-as de civis em militarizadas e seus desdobramentos na democracia, constituindo um processo de *desdemocratização*, conceito de Charles Tilly (2013). Empreendem-se problematizações a partir de três categorias analíticas: o militarismo e a militarização na educação pública; a inter-relação entre escola e democracia; a *desdemocratização*. Trata-se de um estudo bibliográfico, com análise crítico-interpretativa desse modelo de militarização de escolas, a partir de produções sobre o tema no campo educacional (Santos, 2020; Mascarenhas, 2020; Goulart, 2022) e sobre a inter-relação entre escola pública e democracia (Saviani, 2008; Teixeira, 1977). A análise crítico-interpretativa desvela elementos que induzem à *desdemocratização*

* Doutorado em Educação e Pós-Doutorado em andamento pela Universidade Federal de Goiás sob a supervisão da Professora Miriam Fábila Alves. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia e professora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. *E-mail:* <aline_mascarenhas@hotmail.com>.

** Doutora em Educação e professora da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. *E-mail:* <janaigmetro5@gmail.com>.

do ensino público, esvaziando os sentidos de uma educação plural, emancipatória, democrática e comprometida com o desenvolvimento de uma consciência política e crítica.

Palavras-Chave: Escola e democracia. Militarização das escolas públicas. Desdemocratização.

ABSTRACT: This study is a critical analysis of the contemporary process of anti-democracy and authoritarianism in Brazilian public schools that involves militarizing schools and its consequences for democracy, constituting a process of *de-democratization*, a concept by Charles Tilly (2013). Problematizations are made from three analytical categories: militarism and militarization in public education; the interrelation between school and democracy; *de-democratization*. This is a bibliographical study with a critical-interpretative analysis of this model of militarization of schools. It is based on productions about the subject in the educational context (Santos, 2020; Mascarenhas, 2020; Goulart, 2022) and on the interrelation between public school and democracy (Saviani, 2008; Teixeira, 1977). The critical-interpretative analysis reveals elements that lead to the *de-democratization* of public education, emptying the senses of a plural, emancipatory, democratic education that is committed to the development of political and critical awareness.

Keywords: School and democracy. Militarization of public schools. De-democratization.

RESUMEN: El presente estudio es un análisis crítico del proceso contemporáneo antidemocrático y autoritario en las escuelas públicas brasileñas, transformándolas de civiles a militarizadas y sus consecuencias en la democracia, constituyendo un proceso de *desdemocratización*, concepto ideado por Charles Tilly (2013). Se realizan problematizaciones desde tres categorías analíticas: el militarismo y la militarización en la educación pública; la interrelación entre escuela y democracia; la *desdemocratización*. Se trata de un estudio bibliográfico, con un análisis crítico-interpretativo de este modelo de militarización de las escuelas, a partir de producciones sobre el tema en el campo educativo (Santos, 2020; Mascarenhas, 2020; Goulart, 2022) y sobre la interrelación entre la escuela pública y la democracia (Saviani, 2008; Teixeira, 1977). El análisis crítico-interpretativo revela elementos que inducen a la

desdemocratización de la enseñanza pública, vaciando los sentidos de una educación plural, emancipadora, democrática y comprometida con el desarrollo de una conciencia política y crítica.

Palabras clave: Escuela y democracia. Militarización de las escuelas públicas. Desdemocratización.

Introdução

A transformação de escolas públicas civis em escolas públicas militarizadas é um processo que ocorre no Brasil desde o final dos anos 1990. Concebida a partir das ações de agentes do Estado nas diferentes instâncias subnacionais, a transferência da gestão de unidades públicas seja para a Polícia Militar, seja para o Corpo de Bombeiros, iniciou um movimento que hoje, com a implementação do Programa das Escolas Cívico-Militares – Pecim, pelo Decreto n. 10.004/2019 (BRASIL, 2019), confere um cenário de dois movimentos de militarização de escolas públicas distintos: um de primeira geração e outro de segunda geração (GOULART, 2022).

Conforme considerou Janaína Goulart (2022), a primeira geração de escolas militarizadas circunscreve as unidades que tiveram o repasse da gestão para alguma corporação (Polícia Militar ou Corpo de Bombeiros) e que não se enquadram nos moldes do Pecim (BRASIL, 2019). A segunda geração se limita às escolas em estados e municípios brasileiros que aderiram ao referido Programa. Esse movimento se inicia no Brasil em um regime político-democrático, de governos alinhados com pautas mais progressistas, e se institucionaliza como política educacional nacional a partir de 2019, sob a égide de um governo de bases ultraconservadoras, neofascistas e de extrema-direita, denotando que a democracia concebida enquanto processo vivia o ápice da sua desidratação (AMARAL, 2019).

Nessa circunstância, o Brasil caminhou a passos largos, cumprindo agendas alinhadas ao retrocesso, de bases antidemocráticas, como é o caso da militarização de escolas. Essa façanha ganhou ainda mais força a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro – ex-deputado federal e capitão da reserva do Exército Brasileiro – para a presidência, em 2018. O seu governo instituiu o Pecim como programa voltado para as escolas públicas, tendo como princípios a “gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos”, visando o “fortalecimento de valores humanos e cívico” e “a adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares” (BRASIL, 2019, p.1).

A intenção deste estudo é, nesse sentido, delinear esse projeto de militarização das escolas públicas, que há décadas cresce no país e ganha status de política educacional nacional – no contexto de um governo reconhecido por práticas fascistas (BOITO, 2019; 2021; LÖWY, 2019) –, culminando no desencadeamento de uma *desdemocratização* (TILLY,

2013) que interfere nos princípios formativos voltados para uma consciência de apreço à democracia.

Diante dessas questões introdutórias, este artigo tece uma análise crítica da relação entre os processos contemporâneos do conservadorismo e do autoritarismo e o movimento antidemocrático, ilegal e inconstitucional de militarização das escolas públicas, que institui um processo de erosão na formação de uma consciência democrática de milhares de jovens brasileiros/as. Para tanto, tem como objetivo a análise sobre a militarização das escolas públicas e seus desdobramentos na democracia, como o processo de *desdemocratização*. Já os objetivos específicos se comprometem a: i) elucidar a diferença entre *colégio militar* e *escolas militarizadas* (ou *escolas cívico-militares*); ii) analisar a inter-relação entre escola e democracia; iii) discutir sobre o impacto do modelo de escola militarizada na formação de uma consciência pautada em princípios democráticos; iv) identificar o processo de *desdemocratização* arquitetado no âmbito das escolas militarizadas.

Acreditamos que, diante de um cenário que aterroriza os pressupostos democráticos e formativos de nossas crianças e jovens, se revelam urgentes os estudos e as pesquisas que possam denunciar o projeto educacional de desmonte da educação pública, que se baseia em relações autoritárias, sem apreço aos princípios democráticos, de modo a configurar, paulatinamente, uma *desdemocratização* da sociedade.

Este estudo se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que pretende levantar questões sobre a problemática mencionada, mais do que pensar em causas ou trazer respostas (LÜDKE e ANDRÉ 1986). É um estudo bibliográfico, pautado em uma análise crítico-interpretativa sobre o modelo de escolas militarizadas, em diálogo com estudos teóricos desenvolvidos por um grupo de docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior – IES do país, que compõem a Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização na Educação – RePME, como Janaina Goulart (2022), Aline Mascarenhas (2020) e Eduardo Santos (2020). Para o debate sobre a relação entre escola e democracia, consideramos os argumentos de Dermeval Saviani (2008, 2020) e Anísio Teixeira (1977); já sobre o conceito de *desdemocratização*, o diálogo se fez a partir do conceito cunhado pelo sociólogo estadunidense Charles Tilly (2013).

Além desta introdução, o artigo está dividido em três partes, sendo a primeira reservada para a apresentação da escola como um espaço privilegiado para o ensino, a aprendizagem e a disseminação de práticas visando uma cultura democrática, considerando que os/as estudantes devem frequentar, em média, 800 horas-aula, distribuídas em 200 dias letivos (BRASIL, 1996).

Na segunda parte são apresentados os modelos de militarização e do militarismo na educação pública brasileira, indicando como esses movimentos deram origem a duas gerações de escolas militarizadas. Também mostra como a educação e a escola têm sido alvo, por anos, de severas disputas entre agendas que servem ao conservadorismo, ao mercado e às práticas neoliberais. Sublinha-se como ocorre – em tempos de maior democratização

do cenário brasileiro – a *desdemocratização* do ensino público, nos moldes das arenas políticas, a partir de oportunismos e de uma gramática discursiva que se desdobrou e ganhou vulto com a eleição presidencial de 2018.

A terceira e última parte é destinada a tratar do termo *desdemocratização*, a partir das concepções de Charles Tilly (2013) e dos seus imbricamentos na militarização de escolas no Brasil. Nas considerações finais sobre o tema proposto, apresentamos nossos entendimentos sobre a necessidade de uma escola pautada em auspícios republicanos.

A escola como espaço privilegiado para a aprendizagem de uma cultura democrática

A educação e a escola sempre estiveram no centro das disputas entre grupos progressistas e conservadores. Tais disputas tensionam e explicitam modelos de formação emancipadores e inclusivos e modelos que caminham na direção de reformas educativas a serviço do mercado e do particularismo de ideias. A escola não está desassociada das mudanças sociais, históricas e políticas, ela expressa as contradições de classe e as desigualdades sociais que coexistem na tessitura social. Portanto, é sempre um território em disputa, uma vez que essas forças circulam e tentam direcionar a finalidade educativa de acordo com seus princípios.

Os acontecimentos dos últimos anos no Brasil, desde o golpe parlamentar, midiático e judiciário de 2016 (SAVIANI, 2020; FELICIANO & MITIDIERO JUNIOR, 2018) que afastou a presidente Dilma Rousseff, mostram um alinhamento com a agenda do ultraconservadorismo de extrema direita, a desferir sucessivos golpes na democracia, colocando-a sob constante ameaça. A partir do afastamento da presidente eleita e sua substituição por Michel Temer (2016-2018), que atendia aos interesses de grandes grupos dominantes, iniciou-se no país o que Miriam Alves e Livia Reis (2021) denominaram de *retrocesso no campo social*:

A gestão de Michel Temer se caracterizou por uma agenda de retrocessos no campo social. Assumindo a plataforma política denominada “Uma ponte para o futuro”, o governo Temer comprovou sua ilegitimidade ao colocar em prática um programa absolutamente distinto daquele que foi eleito pelas urnas no ano de 2014 (ALVES & REIS, 2021, p. 815).

Os retrocessos seriam assegurados com a aprovação, em 15 de dezembro de 2016, da Emenda Constitucional –EC 95, cujo teor limitou investimentos por 20 anos em diferentes setores, inclusive na educação. Desde 2016, tivemos a implantação de programas nutridos por ideais retrógrados e antidemocráticos. Nessa efervescência, ganharam notoriedade o Escola Sem Partido – Projeto de Lei n. 246/2019 (FRIGOTO, 2017); a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, definida pelo Parecer CNE/CP n. 15/2017, homologado pela Portaria MEC n. 1570/2017 e instituída pela Resolução CNE/CP n. 2/2017;

a Educação Domiciliar, através do Projeto de Lei n. 2.401/2019, que altera o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; e, mais recentemente, a adesão dos estados e municípios à militarização das escolas públicas, via Pecim (BRASIL, 2019).

Nesse cenário, o ex-deputado federal e capitão da reserva do Exército Brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, iniciou sua articulação política, ganhando espaço na mídia e nas redes sociais com discursos que culpavam o Partido dos Trabalhadores – PT pelo caos e pela recessão. Foi nessa onda de ‘medo’ que o referido político foi eleito para ocupar o cargo da presidência da República entre os anos de 2019 e 2022, fato que não só acentuou práticas neoliberais, como também trouxe robustez ao ‘neofascismo à brasileira’, fazendo o país experimentar uma caminhada em direção oposta à da democratização.

Calcado em uma pauta moral e de costumes, Bolsonaro foi eleito com o slogan ‘Brasil acima de tudo, Deus acima de todos’. O lema comprova que o país elegeu um projeto político que fere o princípio da laicidade do Estado, registrado no artigo 19 da Constituição Federal de 1988 (ALVES & REIS, 2021, p. 817). O primeiro ano do governo de Bolsonaro foi marcado pelo desmonte de diferentes ministérios e secretarias:

Uma análise das modificações realizadas por Bolsonaro demonstra que algumas pastas tidas anteriormente como prioritárias no provimento de políticas públicas foram relegadas ao segundo plano ou extintas, tais como o Ministério da Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e o Ministério do Trabalho, entre outros. No âmbito do reordenamento do Ministério da Educação (MEC), o primeiro retrocesso foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A iniciativa foi interpretada como uma estratégia para suprimir debates fundamentais para o campo educacional, pelos quais o atual presidente demonstra pouca (ou nenhuma) afeição, tais como direitos humanos, relações étnico-raciais e questões de gênero (ALVES & REIS, 2021, p. 818).

Nesse sentido, Luís Carlos de Freitas (2018) identifica uma ‘nova direita’ brasileira e pontua que o governo Bolsonaro é constituído pela combinação de, ao menos, três núcleos: o conservador, o liberal e o autoritário (FREITAS, 2018, p. 909). Para o sociólogo Roberto Dutra (2018), trata-se da maior vitória eleitoral da direita na história política brasileira. E não se trata de qualquer direita, “mas de uma direita extremada, militarizada e autoritária em todas as esferas da sociedade, na Igreja, na escola, no partido, em tudo” (DUTRA, 2018)).

Nesse contexto, desenha-se uma arquitetura educacional centrada no *homo economicus*, no autoritarismo e no conservadorismo para a escola pública, numa perspectiva divergente da que vínhamos construindo ao longo dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores – PT. Essa construção, baseada na ideia de escola justa, cidadã, inclusiva, democrática, laica e plural, é diametralmente oposta ao modelo de escola militarizada, que invisibiliza e silencia a escola civil e laica prevista na Constituição Federal – CF de 1988 (BRASIL, 1988). Instaura-se, assim, um processo de erosão da

consciência política alicerçada em ideais democráticos, objetivando uma formação básica sob o domínio do individualismo, do autoritarismo e da lógica militar.

Goulart (2022) sublinha a articulação entre a democratização da sociedade e a escola e também o fato de que a democracia não é algo dado ou estático. Nessa linha, Saviani (2008) defende que a democracia e a educação são irmãs gêmeas. Ambas fazem parte do mesmo processo civilizatório, desde a Grécia Antiga. Os gregos, inventores da democracia, acreditavam que era papel da educação transformar as crianças em adultos/as capazes de entender o mundo e de nele agir de forma consciente. O entendimento de Saviani coaduna-se ao que afirmou Anísio Teixeira (1977) sobre o fato de que “a relação entre democracia e educação é intrínseca e não extrínseca, como sucede em outras formas de sociedade” (TEIXEIRA, 1977, p. 145).

Educação e democracia estão inter-relacionadas, pois a escola tem papel crucial na formação das pessoas, a partir de uma visão de democracia que direcione ao entendimento de uma sociedade plural, em várias esferas: religiosidade, orientação sexual, relações étnico-raciais, de inclusão (ou possíveis dimensões que não afetem a vida do outro por quaisquer que sejam suas opções, inclusive política). Portanto, a pavimentação de práticas autoritárias, anti-humanistas e domesticadoras tende a prejudicar ou anular a formação para uma cultura democrática, incentivando uma passividade nos processos democráticos que precedem a participação.

Por isso, não faz sentido vincular a função de uma escola civil e pública aos preceitos militares, que atrelam a democracia a princípios superficiais de civismo, com ênfase em símbolos nacionais, reforçando a noção de um/a patriota obediente e servil, esvaziado/a de senso crítico e alimentando uma passividade democrática.

Anísio Teixeira (1977) advertiu que, embora todos os regimes dependam da educação, o regime democrático depende da mais difícil das educações e da maior quantidade de educação. Para o autor, “a democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado” (TEIXEIRA, 1977 p. 106-107). Diante disso, questionamos sobre qual deveria ser, então, a finalidade da escola enquanto instância primordial da educação?

Dermeval Saviani (2008) e Paulo Freire (1982) defendem que a escola tem um papel central no processo de humanização, na socialização do conhecimento científico, na elaboração do pensamento crítico, na defesa da democracia e dos processos democráticos e na construção de uma consciência emancipadora; por isso, deve ser um espaço socialmente justo e livre de preconceitos. Na perspectiva dos autores, a escola deve abarcar, em sua finalidade educativa, a compreensão da educação como fenômeno social e dialético, que forma o ser humano como pessoa consciente, crítica e autônoma. Essa escola, assentada na perspectiva crítica, é esvaziada dos seus princípios na medida em que se molda aos interesses de grandes grupos econômicos, às ideias conservadoras e aos projetos autoritários, relegando a educação a uma esfera de garantia de competências e práticas autoritárias, ficando, assim, estéril no seu compromisso emancipatório.

Nosso entendimento sobre as ressonâncias *desdemocratizantes* que o movimento de militarização pode trazer varia e está intimamente ligado às questões impostas pelo patriarcado, pelo silenciamento das discussões sobre a interculturalidade, pelas razões impostas por religiões e, sobretudo, por conta da defesa de um conservadorismo que atravessa décadas. Tais elementos criam outras subcategorias discriminatórias que, de acordo com a época e o lugar, dão origem a outros aspectos *desdemocratizantes*, com forte apreço ao retrocesso. Esses silenciam os povos originários, as mulheres, a população LGBTQIAPN+, pessoas que professam uma fé diferente daquela das classes hegemônicas, dentre outros grupos em uma sociedade. São vozes que a escola pública plural busca defender, legitimar e proteger, a partir de uma perspectiva resguardada nos princípios e fins da educação nacional (BRASIL, 1996).

A militarização da educação e das escolas: experiências antidemocráticas por gerações

Do ponto de vista da constituição do objeto da pesquisa, partimos da compreensão de que a militarização é a “adoção de um conjunto de práticas e concepções características do ambiente militar em contextos que não têm o militarismo como referência, como é o caso das escolas públicas” (QUEIROZ, 2021). Para Christina Queiroz (2021), as instituições escolares militares e militarizadas estão organizadas no Brasil da seguinte forma:

Quadro 1: Modelos de instituições de ensino militares ou militarizadas no Brasil

| Modelo | Definição |
|---|---|
| Escola das Forças Armadas | Conjunto de escolas voltadas para a formação de cadetes. |
| Escola do Corpo de Bombeiros | Atendem filhos de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo. |
| Escola das Polícias Militares | Presentes em 23 estados, atendem filhos de militares e de civis por intermédio de processo seletivo. |
| Colégios Militares das Forças Armadas | Instituições de educação básica que atendem dependentes de militares e também de civis por intermédio de processo seletivo |
| Escolas Militarizadas | Escolas civis públicas que passam a ter a gestão compartilhada com a Polícia Militar ou o Corpo de Bombeiros. |
| Instituições Militares de Ensino Superior | Instituições mantidas pelas Forças Armadas (Aeronáutica, Exército e Marinha), pelas polícias militares e bombeiros de alguns estados. Formam oficiais de carreira em ciências militares |

Fonte: GOULART, 2022, p. 103.

Eduardo Santos (2020) considerou como recente, no meio acadêmico, a preocupação com a militarização das escolas públicas, suas especificidades e as diferenças entre essa política e a das escolas criadas por iniciativa das corporações. Nesse cenário, os dados levantados pelo pesquisador vinculado à Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação – RePME revelam que, até o ano 2019, a militarização de escolas públicas de educação básica se fazia presente em 14 das 27 unidades federativas brasileiras, a saber: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Piauí, Rondônia, Roraima e Tocantins. Até o ano de sua pesquisa, a militarização não se fazia presente em nenhum estado da Região Sudeste. No total, foram contabilizadas 240 escolas públicas militarizadas no Brasil, entre 1990 e dezembro de 2019.

A produção acadêmica nacional sobre o tema ainda é incipiente, tendo em vista que o movimento ocorre no Brasil desde o final dos anos 1990, tendo ganhado reconhecimento no âmbito da educação brasileira somente após a eleição de Jair Bolsonaro. Diante disso e de acordo com o quadro 1, elaborado por Goulart (2022), trata-se de um cenário no qual o ensino público brasileiro apresenta diferentes modelos de militarismo e militarização:

Coexistem diferentes modelos de instituições de ensino pautadas nos moldes das doutrinas militares que [...] divido em grupos denominados de primeira e segunda geração de educação militarizada. Etimologicamente, a palavra geração é empregada para se referir a uma linhagem, filiação, que coexiste em um mesmo período, e é por compreender que as escolas militarizadas antes do Pecim permanecem em cena, apesar do Decreto presidencial, que considerarei empregar o termo, sobretudo objetivando também contemplar alguma confusão existente acerca dos modelos dessas escolas (GOULART, 2022, p.108).

Conforme explicita Mascarenhas (2020), as escolas militarizadas têm procedimentos que instauram uma nova forma de organização, por meio da interferência dos militares na gestão, organizando-se sob bases rígidas de hierarquia e obediência incontestável, cujos processos pedagógicos estão centrados no autoritarismo. Logo, esse *modus operandi* desconhece a diversidade como elemento imprescindível na composição de uma sociedade democrática, revelando-se com forte apreço pela homogeneização.

Um das razões pelas quais esse modelo de escola encontra abrigo no imaginário social é a premissa de que as escolas militarizadas ou cívico-militares teriam, em sua natureza formativa, a responsabilidade de preparar os/as estudantes para o ingresso em uma das corporações das Forças Armadas brasileiras. Tal percepção decorre de um equívoco, visto que as escolas militarizadas – de primeira ou segunda geração – apenas seguem os moldes da doutrina militar, não havendo em seu regimento nada que expresse o compromisso com o ingresso na carreira militar. Portanto, “o que está em evidência é a consolidação de um projeto de escola que carrega em suas entranhas o treinamento, o esvaziamento da consciência do ser, o controle social, o esvaziamento político, histórico e cultural da educação” (MASCARENHAS; MONTEIRO & MOREIRA, 2022, p. 66).

Cabe ressaltar que a crítica que se impõe neste artigo está atrelada ao modelo de escolas militarizadas e ou escolas cívico-militares, que ofuscam a finalidade formativa de uma escola pública civil e laica ao introduzirem uma perspectiva de escola calcada em processos hierárquicos e com forte aproximação de uma formação militar.

A desdemocratização não é só uma palavra

O recente cenário brasileiro evidencia um retrocesso no âmbito da educação, assim como em outros setores da sociedade, que acena para um processo de *desdemocratização* a partir de três aspectos: i) as pautas do neoliberalismo sobre a agenda educativa (financieirização da educação, ideia de ‘capital humano’ e meritocracia); ii) conservadorismo (Escola sem Partido e educação domiciliar); iii) autoritarismo (militarização das escolas).

No que concerne à pauta do neoliberalismo sobre a agenda educativa, encontramos em Elisa Bartolozzi e Sue Ellen Lievore (2020) o argumento de que, além das lutas travadas entre o público e o privado pela disputa da educação pública, as ideias de cunho conservador também trouxeram musculatura para o neoliberalismo no setor. Ainda segundo as autoras, temos:

discursos veiculados que remetem a um modelo de sociedade patriarcal, machista, homofóbica, assentada em um fundamentalismo religioso. Ao mesmo tempo, há uma proliferação de agências nacionais, supranacionais ou internacionais que produzem diagnósticos, cenários e recomendações em matéria de educação que, muitas vezes, legitimam os governos e ‘convencem’ a grande mídia (e parte da sociedade) sobre os valores e ideias que devem direcionar a educação de um país. Geralmente são os ideais do mercado que regem o pensamento dominante descolado do papel civilizatório que deveria cumprir a educação escolar (BARTOLOZZI & LIEVORE, 2020, p. 305).

Sobre o segundo aspecto, o conservadorismo, temos a pauta moral e de costumes como forte argumento dos grupos ultraconservadores da extrema direita, que defendem o retorno da Educação Moral Cívica – EMC aos currículos escolares da Educação Básica. Daniela Amaral e Marcela Castro (2020) destacam que a referida disciplina foi instituída no currículo escolar pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, tornando-se obrigatória em todos os níveis e modalidades de ensino até meados dos anos 1980. A defesa da reintegração da EMC ao currículo adensa o discurso da moralidade e do controle, conforme as autoras, sob a seguinte lógica:

ao pensar o controle de uma determinada organização, no caso em pauta a escola, esforça-se por definir modelos comportamentais por meio de um conjunto de práticas sobre a vida cotidiana dos indivíduos que formam os coletivos nessa instituição. Ressalta-se, na cena contemporânea brasileira, um contexto favorável a grupos defensores do que seria o arquétipo de “moral e bons costumes”, sendo que a EMC é forte aliada nesse cenário (AMARAL & CASTRO, 2020, p. 1080).

Essa pauta moral assentada no conservadorismo encontra ressonância nas *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares* (2021), documento que orienta a organização das instituições, a formação docente, a utilização de fardamento, a gestão, o projeto pedagógico, além de outros aspectos. Com 190 páginas, prevê a institucionalização do *Projeto Valores* no currículo escolar, evidenciando uma estreita aproximação com a disciplina de EMC, fruto da ditadura civil-militar. A natureza desse projeto é centrada em uma perspectiva reduzida e engessada de cidadania, acoplando a ideia de que atitudes são incorporadas via treinamento; assim, temas como hierarquia, civismo, apelo à ordem e à disciplina prevalecem sobre as ideias de democracia e direitos humanos.

Para Luiz Antônio Cunha (2020), essa conjuntura revela uma “marcha da socialização política da religião, moral e do civismo” pela política de implantação das escolas cívico-militares, ancorada num aspecto de narrativa que prevê a reestruturação moral da sociedade, pauta sempre presente no campo conservador reacionário do país (CUNHA, 2020, p. 637).

No que se refere ao terceiro aspecto, o autoritarismo, encontramos subsídios em Aline Mascarenhas (2020), que esclarece:

Nesse terreno de autoritarismo e com o compromisso de coisificação do discente, se implementa uma formação castradora, bancária e sem autonomia intelectual, de forma que se aprenda a não pensar; a não criar; a não investigar e que se executem decisões postas à sua frente, conforme o “kit de competências” propostos pela BNCC—sujeito coisificado e engessado numa compreensão histórica e mecânica que o desfigura de maneira proposital em suas mentes e corpos (MASCARENHAS, 2020, p. 377).

Nesse sentido, uma escola que se fundamenta na lógica do individualismo e da obediência cega, como é o caso das escolas militarizadas, se distancia de ideias democráticas, pois nutre um modelo de educação assentado na ideia da obediência, da passividade, do esvaziamento histórico e político do currículo, além da vigilância constante de mentes e corpos. Luís Carlos de Freitas (2018) indica que “para aprisionar a democracia é necessário aprisionar também a escola. É a ideia conservadora de que falta ‘disciplina’ para os jovens mais pobres, associada à ideia da repressão como instrumento de reeducação” (FREITAS, 2018, p. 92).

Na tessitura autoritária, conservadora e neoliberal do cenário brasileiro, vai se alimentando um sentimento de desapego pela democracia; um projeto bem-sucedido da extrema direita no âmbito escolar, através de um modelo de educação centrado no autoritarismo e na militarização das escolas, que alimenta a *desdemocratização* do ensino público. Estamos diante de um contexto que potencializa duplamente esse evento, através de aspirações neoliberais nas agendas educativas e a militarização das escolas públicas.

É necessário, portanto, libertar a escola pública desse aprisionamento militar, empresarial e conservador, pois

os processos democráticos de educação requerem, assim, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa onde existam condições reais para as experiências formadoras. A escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora (TELXEIRA, 1977, p. 144).

Portanto, o projeto de militarização das escolas públicas de primeira e segunda geração representa um “recoo democrático”, através da “permissividade e instrumentalização da própria democracia, em seu sentido hegemônico e formal” (BALLESTRIN, 2019, p. 154) uma vez que esse modelo de educação tem colocado seus tentáculos sobre várias escolas no território brasileiro, condenando o princípio da gestão democrática, interferindo na formação crítica e política dos sujeitos, criando relações autoritárias e sem apreço aos princípios democráticos.

Cabe ressaltar que diferentes leis, decretos ou acordos de cooperação que permitem a institucionalização de escolas militarizadas carregam em si a negação de um amplo diálogo com a sociedade; em especial, sinalizamos o Decreto 10.004/2019 - Pecim como um aparelhamento das escolas públicas ancorado em pressupostos antidemocráticos e de divergência a princípios da escola pública. Goulart (2022) acredita que esse talvez seja um dos primeiros indícios de diálogo com a *desdemocratização*, pelo fato de que as decisões tomadas pelos agentes do Estado sobrepõem-se às consultas mutuamente vinculantes entre os governos e cidadãos/ãs. Esse é um dos aspectos que Charles Tilly (2013) aponta para fundamentar a existência de quatro dimensões para auxiliar nas análises sobre democracia, democratização e *desdemocratização*, assim concebidas:

um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes. A democratização significa um movimento real no sentido de promover uma consulta mais ampla, mais igualitária, mais protegida e mais vinculante (TILLY, 2013, p. 28).

Assim, em um cenário

ideal de uma teoria da democracia, a democratização e a desdemocratização se movimentariam ao longo de uma mesma reta, porém, em direções contrárias [...]. Quando buscamos refletir sobre aspectos que exigem um total afastamento da ingenuidade, como é o caso de se debruçar sobre investigações que envolvem a democracia, devemos considerar as arenas, os projetos em disputa, os grupos de interesse e as divisões do poder (GOULART, 2022, p. 89).

Considerações finais

Neste estudo, buscamos apresentar os aspectos *desdemocratizantes* do ensino público em escolas militarizadas de maneira articulada com o cenário da democracia brasileira. Para tanto, recorreremos à defesa da escola como um importante espaço vigorante que, cotidianamente, constrói e (re)constrói a substância de uma consciência voltada para a democracia. A discussão também assinalou como o regime democrático, concebido como processo, esteve sob forte ameaça no Brasil desde o ano de 2016. Nesse sentido, por acreditar que o movimento de *desdemocratização* tem ocorrido paulatinamente, em especial no campo da educação, convidamos a uma reflexão em torno dos desdobramentos do projeto de militarização das escolas públicas.

Este texto também buscou explorar os diferentes modelos de escolas militarizadas no Brasil, lançando luz sobre o fato de que esse movimento remonta aos anos 1990, portanto, admitindo a existência de um fenômeno que culmina em um processo de militarização de primeira e segunda geração. As reflexões apresentadas neste estudo, a partir da análise crítica, revelaram que a militarização das escolas públicas encontrou caminho pelas fissuras da democracia, alcançando um projeto de *desdemocratização* do ensino público e da sociedade, através do próprio aparato público sob ideais republicanos. Para tanto, articulou os movimentos distintos de militarização – de primeira e segunda geração – aos contextos políticos e sociais vivenciados pelo país, mais especificamente, a partir do ano de 2016, quando a democracia sofreu uma desidratação por conta de medidas austeras e de retrocesso.

Portanto, o projeto de militarização das escolas públicas, ancorado numa cultura autoritária, de apreço por ideias particulares, de desprezo à democracia, calcada no individualismo, impacta diretamente na perspectiva de uma formação para a democracia, cidadania e emancipação, conforme estabelece Tilly (2013), a partir do conceito de *desdemocratização*. Sobre isso, destacamos, ainda, a necessidade de estudos e análises sobre as ressonâncias que a militarização - de primeira e segunda gerações - podem causar nos destinatários da escola pública, considerando o público-alvo atendido, qual seja, crianças, adolescente e jovens, em idade para o curso da educação básica.

Tal escrutínio precisa empreender esforços em análises que deem conta de como a dinâmica de uma escola fundada no individualismo, na homogeneização, pautada na lógica da guerra e da obediência, conseguiu interferir na percepção dos sujeitos sobre as condições imprescindíveis a uma formação humanizadora e emancipadora.

Por esse entendimento, concluímos que o ressoar da *desdemocratização* da sociedade, pela via da escola pública, é mais uma das inúmeras facetas do ultraconservadorismo, da extrema direita a ser combatida pelos/as defensores/as de uma escola laica, plural, democrática, justa, de qualidade e socialmente referenciada. Há um intenso trabalho que deverá ser feito e que precisa ser pautado pelo diálogo, pela ética, sobretudo, referenciado nos princípios constitucionais e republicanos, no sentido de restaurar os ideais democráticos após um considerável período de negacionismo, obscurantismo e fabricação de mentiras num cenário nebuloso.

Todavia, esta escrita é concluída com as esperanças renovadas, com a certeza de que a maioria brasileira decidiu eleger, em 30 de outubro de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva como o novo presidente do Brasil para um mandato de quatro anos. É o Brasil de novo sem medo de ser feliz.

Recebido em: 30/05/2022; Aprovado em: 09/03/2023.

Referências

- ALVES, Miriam Fábria & REIS, Livia. Cristina. Reis dos. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 37, n. 2, p. 810–831, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113221. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/113221>>. Acesso em: 31 out. 2022.
- AMARAL, Daniela Patti. Participação da Comunidade na Seleção de Diretores de Escolas Públicas: movimentos no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Educativa - Revista de Educação*. Goiânia, v. 22, p. e7114, dez. 2019. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7114>>. Acesso em: 4 maio 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.7114>.
- AMARAL, Daniela Patti do & CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, 2020. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7129>>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BALLESTRIN, Luciana. O debate pós-democrático no século XXI. *Revista Sul-Americana de Ciência Política*, v. 4, n. 2 (149-164), jan. 2019. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/330211424_O_Debate_Pos-democratico_no_Seculo_XXI>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BARTOLOZZI, Eliza Ferreira & LIEVORE, Sue Ellen. Atual política neoliberal de militarização da escola pública no Brasil. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.55663. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55663>>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BOITO JUNIOR, Armando. O neofascismo no Brasil. *Boletim LIERI*, Seropédica, n 1, p. 1-11, 2019.
- BOITO JUNIOR, Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. *Caderno CRH*, v. 34, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/crh.v34i0.35578>>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 1 jan. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 31 out. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. *Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*, 2019. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes das Escolas cívico-militares*. 2ª.ed., 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/media/ acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2020.
- DUTRA, Roberto. A maior vitória da direita na história política brasileira. Entrevista especial com Roberto Dutra. Instituto Humanitas UNISINOS. ADITAL, 2018. Disponível em: <<https://ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/188-noticias/noticias-2018/584206-a-maior-vitoria-da-direita-na-historia-politica-brasileira-entrevista-especial-com-roberto-dutra>>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- FELICIANO, Carlos Alberto & MITIDIERO JUNIOR, Marcos. A violência no campo brasileiro em tempos de golpe e a acumulação primitiva de capital. *Okara: Geografia em debate*, v.12, n. 2, p. 220-246, 2018.
- FREITAS, Luis Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. *Rev. HISTEDBR*, Campinas, v.18, n.4, p.906-926, out./dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudencio. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.
- GOULART, Janaina Moreira de Oliveira. *A militarização das escolas no estado de Goiás e os sentidos da desdemocratização do ensino público*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- LÖWY, Michael. *Neofascismo: um fenômeno planetário – o caso Bolsonaro*. 2019. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/terceiros/2019/outubro/19.10-Neofascismo-e-Bolsonaro.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994>>. Acesso em: 20 out. 2022.
- MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; MONTEIRO, Aida S. & MOREIRA, Jeferson. Programa Nacional das Escolas Cívico Militares: militarização das escolas públicas no Brasil. *Revista Debates Insubmissos*, Caruaru/PE, Ano 5, v.5, n. 17, Edição Especial, 2022.
- QUEIROZ, Christina. *Pesquisa FAPESP*, em 29 de março de 2021, na Edição 301. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/#box_escolas-militares_301>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).
- SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, v. 45, p. 1-18, 3 jun. 2020.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4.ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1977.
- TILLY, Charles. *Democracia*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro

Militarization of education and school in the context of the
hipermilitarization of the Brazilian State

Militarización de la educación y de la escuela en el contexto de la
hipermilitarización del Estado brasileño

 MIRIAM FÁBIA ALVES*

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

 CATARINA DE ALMEIDA SANTOS**

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

 MARCELO BORDIN***

Università Del Salento, Lecce, Itália.

RESUMO: Este artigo problematiza, a partir da análise bibliográfica, documental e dos referenciais teóricos, os processos constitutivos de uma lógica militarizada na sociedade brasileira, principalmente em espaços e processos educativos. A hipermilitarização do Estado brasileiro se traduz na ampliação da participação de militares na política, do Congresso Nacional às demais casas legislativas, sobretudo nas legislaturas de 2014-2018 e 2019-2023, em cargos executivos de primeiro, segundo e demais escalões, especialmente no governo de Bolsonaro. Na educação, a hipermilitarização se concretiza na entrega das escolas públicas para a gestão de militares, com um *boom* expansionista a partir de 2019 e a criação, no âmbito do Ministério da Educação, da

* Doutora em Educação. Professora Associada na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Goiás. Professora Visitante na Unirio e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude. *E-mail:* <miriamfabia@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <cdealmeidasantos@gmail.com>.

*** Doutor em Sociologia. Professor Visitante (Pós-Doutorado) no Centro Di Ricerca EuroAmericano Sulle Politiche Costituzionali da Università Del Salento. *E-mail:* <marcelobordin05@gmail.com>.

política das escolas cívico-militares. Tais processos ameaçam a democracia, assim como a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Brasil. Hipermilitarização. Militarização da educação. Militarização das escolas. Escolas cívico-militares.

ABSTRACT: This article problematizes, based on bibliographical and document analysis and theoretical references, the constitutive processes of a militarized logic in Brazilian society, mainly in educational spaces and processes. The hypermilitarization of the Brazilian State is translated into the expansion of military participation in politics, from the National Congress to the other legislative houses, especially in the 2014-2018 and 2019-2023 legislatures, in executive positions at the first, second and other levels, especially in Bolsonaro's government. In education, hypermilitarization is materialized in the military management of public schools, with an expansionist boom from 2019 and the creation, within the scope of the Ministry of Education, of the policy of civic-military schools. Such processes threaten democracy as well as the guarantee of the right to education.

Keywords: Brazil. Hypermilitarization. Militarization of education. Militarization of schools. Civic-military schools.

RESUMEN: Este artículo problematiza, a partir de análisis bibliográfico, documental y referentes teóricos, los procesos constitutivos de una lógica militarizada en la sociedad brasileña, principalmente en los espacios y procesos educativos. La hipermilitarización del Estado brasileño se traduce en la expansión de la participación militar en la política, pasando por el Congreso Nacional hasta las demás cámaras legislativas, especialmente en las legislaturas 2014-2018 y 2019-2023, en cargos ejecutivos de primer, segundo y otros niveles, especialmente en el gobierno de Bolsonaro. En educación, la hipermilitarización se concreta en la entrega de las escuelas públicas a la gestión de militares, con un *auge* expansionista a partir de 2019 y la creación, en el ámbito del Ministerio de Educación, de la política de escuelas cívico-militares. Tales procesos amenazan la democracia, así como la garantía del derecho a la educación.

Palabras clave: Brasil. Hipermilitarización. Militarización de la educación. Militarización de las escuelas. Escuelas cívico-militares.

Introdução

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 1993).

Iniciar este artigo com uma citação de Paulo Freire é uma provocação ao tema aqui recortado, bem como uma ironia, por constatar que, em pleno século XXI, a sociedade brasileira reposiciona os/as militares na cena política e educacional, negando princípios fundamentais de uma sociedade democrática, como o de ter voz, poder fazer a crítica, a contestação. É justamente num cenário cada vez mais conservador que os/as militares vêm ocupando a política e a educação, sendo apontados/as como solução para problemas históricos do país.

Partindo da ideia de um Estado militarizado, com forte participação de militares em diversos campos da vida civil, este artigo pretende problematizar, a partir da análise bibliográfica e documental, os processos constitutivos dessa lógica, com especial atenção para os espaços educativos, com a militarização das escolas públicas. O artigo está organizado em quatro seções: na primeira, há uma discussão sobre os processos de hipermilitarização em curso no país; na segunda, discutem-se os sentidos da escola pública num estado hipermilitarizado; na terceira, o programa das escolas cívico-militares do governo federal; e por último, a militarização das escolas e a negação dos princípios educativos.

A hipermilitarização no Brasil: da política à educação

A presença de militares na cena política brasileira não é uma novidade, uma vez que, desde o final do século XIX, ganhou destaque ocupando desde posições avançadas até as posturas antidemocráticas e autoritárias, como na ditadura militar de 1964. Nas palavras de José Germano (2008), essa mudança das Forças Armadas acontece à medida que passa de uma posição subordinada para o centro de poder. Para o autor, as intervenções dos militares provocaram “fortes repercussões no campo educacional” (GERMANO, 2008, p. 314).

No tempo presente, essa presença militar cresce com o avanço conservador e a polarização política, especialmente após as grandes manifestações populares de 2013, demarcadas inicialmente pela luta a favor do passe livre para o transporte público, com intensa participação da juventude. À medida que o movimento se ampliou, assumiu pautas cada vez mais difusas, o discurso ‘anticorrupção’ ganhou força e, com ele, grupos conservadores ascenderam.

Esse cenário desencadeou o aumento significativo no número de candidatos/as que, nas eleições de 2014, defendiam pautas conservadoras e vinham das Forças Armadas, polícias militares e outras forças de segurança. Muitos/as foram eleitos/as para cargos no Congresso Nacional e Assembleias Legislativas dos estados, além de ter havido candidatos/as a governadores/as e vice-governadores/as também eleitos/as com essa proposta ‘militar’ em suas carreiras/pautas políticas. Da mesma forma, ascenderam a cargos públicos em diferentes esferas da República brasileira. Como aponta a *Radiografia da Legislatura 2015-2019*, feita pelo Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar – Diap:

O Congresso eleito em 2014, renovado em 46,59% na Câmara e em 81,48% em relação às vagas em disputa no Senado, é pulverizado partidariamente, liberal economicamente, conservador socialmente, atrasado do ponto de vista dos direitos humanos e temerário em questões ambientais (DIAP, 2014, p. 13).

Esse processo, impulsionado com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 – afastada do poder por meio de um golpe jurídico-parlamentar-midiático –, ganhou reforço com a intervenção federal na cidade do Rio de Janeiro em 2018, realizada pelo governo de Michel Temer. Nesse ano, na esteira do combate à corrupção e da eleição de candidatos/as militares das diferentes corporações, outros/as candidatos/as oriundos/as do sistema de Justiça criminal se elegeram, com discursos em geral muito violentos e contrários aos direitos das minorias. Como exemplo, podemos citar o juiz federal Wilson Witzel, eleito governador do Rio de Janeiro, e o policial militar Daniel Silveira, eleito deputado federal. Interessante citar que Witzel foi cassado e preso por suspeitas de corrupção no cargo de governador e Silveira foi preso em virtude de ameaças contra membros do Supremo Tribunal Federal.

No Congresso Nacional, quando acompanhamos a eleição de 2018, observamos que a legislatura 2019-2023 é mais conservadora em relação à “agenda de costumes, valores e comportamentos”, o que beneficiou a eleição de “parlamentares de origem evangélica e de policiais linha dura” (DIAP, 2018, p. 29). Esse movimento ocasionou o crescimento da bancada da Segurança Pública, também conhecida como ‘bancada da bala’, cuja representação passou de 35 para 61 deputados e 9 senadores, totalizando 70 representantes. Isso significa que essa bancada chegou ao Congresso “fortalecida e, certamente, irá atuar em parceria com outras bancadas de perfil conservador como a Ruralista e a Evangélica. Sua pauta, que inclusive tem apoio do Presidente da República, poderá ter prioridade no Congresso” (DIAP, 2018, p. 118).

Além do aumento dos/das militares em cargos eletivos, percebe-se um conjunto de negociações em âmbito federal que objetiva beneficiar ou mesmo poupar os/as militares das reformas que retiram direitos dos/das servidores/as públicos/as e que têm sido implementadas desde a aprovação da Emenda Constitucional – EC n. 95/2016, no governo de Michel Temer. A EC 95 definiu um teto de gastos nas áreas sociais por 20 anos, impôs

um novo ciclo de restrição orçamentária em diversas áreas essenciais do serviço público, garantidoras dos direitos sociais, com impacto sobre possíveis reajustes salariais para as diversas categorias de servidores/as, não incluindo militares. A reforma previdenciária, aprovada no governo Bolsonaro, concedeu benefícios a militares, como integralidade, paridade e a garantia de reajustes salariais (BRASIL, 2019a).

Caminhando ao lado dessa onda conservadora brasileira (e internacional), emergiu a figura do ‘partido militar’, ainda não oficial, constituído por um grupo de militares que propunham atingir o poder através da eleição. Nesse caso, o presidente eleito em 2018 seria uma peça na mão de militares. O coronel de artilharia Marcelo Pimentel, hoje aposentado, em entrevista ao jornalista René Ruschel (*Carta Capital*), definiu esse ‘partido militar’:

É um grupo coeso, hierarquizado, disciplinado, com algumas características autoritárias e claras pretensões de poder político, dirigido por um núcleo de generais formados nos anos 1970 na Academia Militar das Agulhas Negras, que integraram ou integram o Alto-Comando do Exército. Em sua dinâmica, eles têm ideário e fundamentação similar a um partido político formal. Seus dirigentes e o capitão sempre foram colegas e amigos próximos, desde 1973, quando conviveram na Escola de Cadetes do Exército. O Partido Militar é o idealizador da candidatura do ex-capitão. Seus líderes mais perceptíveis são generais de Exército ou de Divisão. Alguns estão no governo, outros não ocupam posições visíveis, embora sejam importantes (RUSCHEL, 2021).

O ‘partido’ é o resultado da intensa participação militar na política, que emergiu com grande poder no governo de Bolsonaro, ocupando muitos cargos na administração civil, incluindo universidades públicas. De acordo com dados levantados pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Andes, no período de janeiro de 2019 a fevereiro de 2021, militares controlavam oito dos 22 ministérios do governo Bolsonaro, com atuação em cargos estratégicos do governo, dentre os quais o Ministério da Casa Civil e o Ministério da Educação. Segundo os dados, houve um crescimento da ordem de 108,22% no número total de militares ocupando cargos civis no governo, atuando em cargos comissionados, contratos temporários e acumulando funções em diferentes áreas da administração pública (ANDES, 2021).

Os dados indicam que existem no Brasil 6.157 militares da ativa ou reserva ocupando cargos civis no governo de Bolsonaro, o que representa um aumento de 108% em relação a 2016, ano no qual a presidenta Dilma Rousseff foi ilegítimamente destituída (ANDES, 2021). Ainda de acordo com o relatório da Andes, a inserção na administração civil não é exclusividade das Forças Armadas brasileiras, pois policiais militares também fazem parte da administração federal e estadual. Em entrevista, a pesquisadora Jacqueline Muniz diz que o contingente de militares em cargos civis no Governo Federal seria próximo a 12 mil (SANTOS, 2021c).

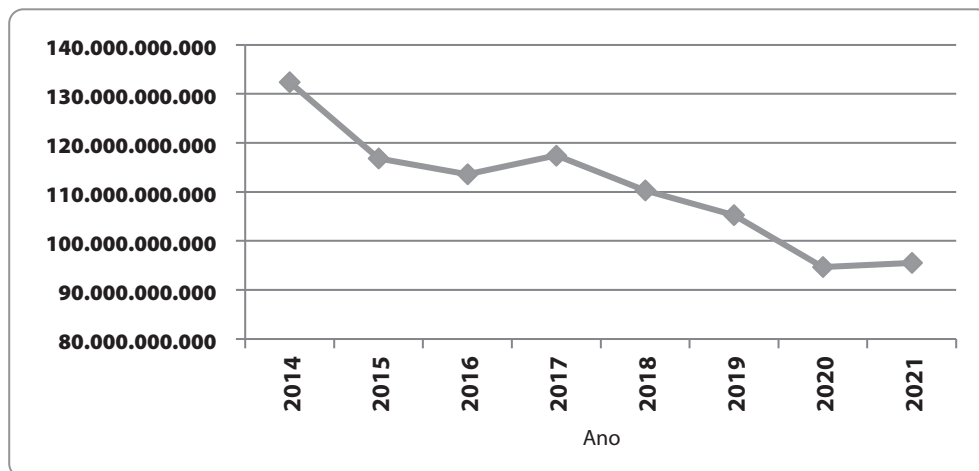
A introdução de valores militares na vida civil não se verifica apenas no Brasil, já que vários países estão passando por esse processo; porém, a inserção desses/as profissionais nas diversas instâncias da administração civil brasileira, seja municipal, estadual ou federal, é acentuada, definindo-se por uma hipermilitarização (BORDIN, 2020), tendo ganhado dimensão bem maior no governo civil de Jair Bolsonaro (2019-2022), ultrapassando o número de ministros militares na Venezuela, por exemplo.

Nos Estados Unidos, observa-se um processo de militarização da polícia, com a utilização de equipamentos, táticas e técnicas militares em seu trabalho nas ruas e a presença de diversos grupos de operações especiais (como a SWAT) em ações de repressão. Já em 1971, o presidente Richard Nixon declarava que os EUA estariam em uma “guerra contra as drogas”, o que intensificou o encarceramento das populações negras e latinas, alvos constantes das políticas militarizadas e de repressão aos pobres (WACQUANT, 1999). Na Europa, militares das forças armadas também participam do patrulhamento das ruas para prevenir ataques terroristas, no entanto, não se envolvem em casos de política interna e não devem se manifestar publicamente, pois arriscam punições e têm que se desculpar publicamente também.

No que diz respeito à segurança pública no Brasil, sua capilarização se deu de forma ostensiva e subjetiva, por meio de símbolos e ações. Também podemos usar a ideia de ‘acúmulo social de violência’ e fazer um paralelo com a hipermilitarização, que decorre do processo de ‘acumulação de militarização’. A penetração de valores militares pode ser medida por meio de políticas públicas priorizadas, implementadas, invisibilizadas ou ignoradas no governo Bolsonaro. Se acompanharmos o contingenciamento de recursos para as políticas de Educação e Ciência e Tecnologia, constatamos um privilégio orçamentário para militares, em detrimento das demais áreas essenciais – nas quais houve cortes drásticos, sem reajustes salariais para as diversas categorias profissionais, ao passo que militares federais foram amplamente contemplados.

A análise feita pelo professor da Universidade Federal de Goiás, Nelson Cardoso do Amaral, traz dados que indicam a priorização feita pelo ex-presidente. Quando comparados os investimentos totais liquidados nas funções Educação, Ciência e Tecnologia e Defesa Nacional, os gráficos mostram reduções significativas nas duas primeiras e um crescente investimento na última.

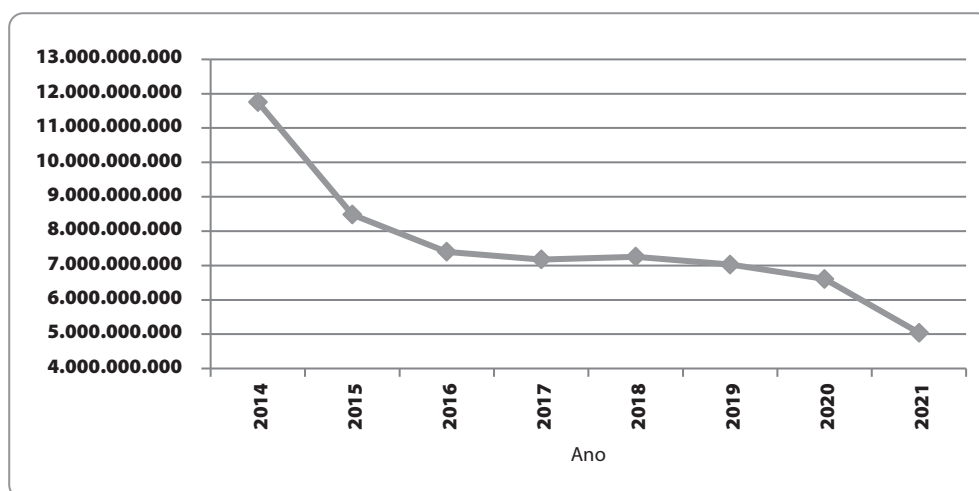
Gráfico 1: Recursos financeiros liquidados associados à função Educação (2014-2021)



Fonte: Elaborado pelo Prof. Dr. Nelson Cardoso do Amaral, 2022. Orçamento da União. <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>>

Como pode ser observado no gráfico 1, entre o ano de 2019, quando Bolsonaro assumiu a presidência, e 2021, os recursos liquidados diminuíram cerca de dez bilhões, piorando uma situação que já vinha se agravando desde 2015, ano em que se inicia uma movimentação no campo político e econômico, com articulações no Congresso Nacional que desencadearam o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, destituída do cargo em 2016.

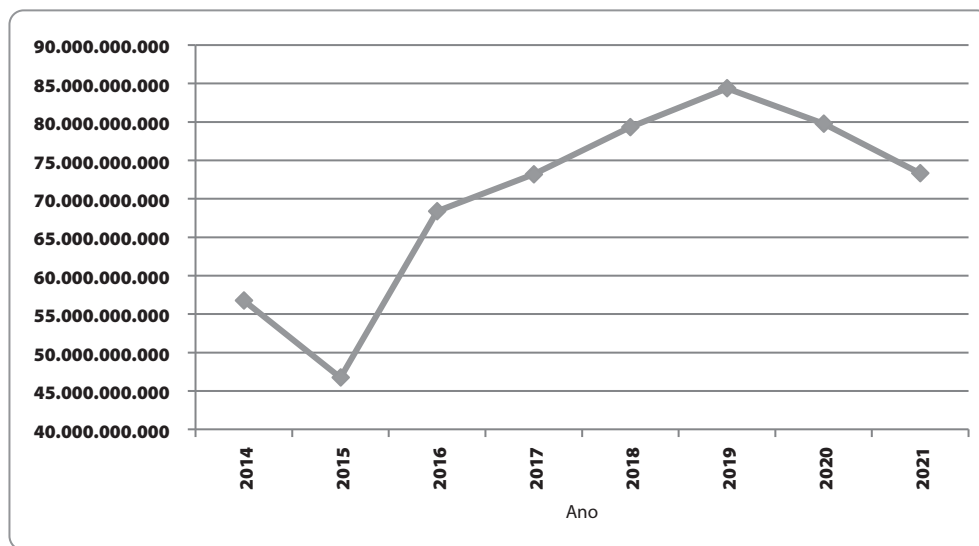
Gráfico 2: Recursos financeiros liquidados associados à função Ciência e Tecnologia (2014-2021)



Fonte: Elaborado pelo Prof. Dr. Nelson Cardoso do Amaral, 2022. Orçamento da União. <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>>

A mesma situação se repete quando analisada a função Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar que, nesse ínterim, vivemos a pandemia provocada pela Covid-19, o que justificaria investimentos maiores e execução acima dos valores inicialmente previstos.

Gráfico 3: Recursos financeiros liquidados associados à Função Defesa Nacional (2014-2021)



Fonte: Elaborado por Prof. Dr. Nelson Cardoso do Amaral, 2022. Orçamento da União. <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/loa>>

Na contramão da redução orçamentária nas demais áreas e funções, na segurança observa-se uma crescente a partir de 2016, ano do golpe, num incremento de cerca de 25 bilhões, quando comparados os valores liquidados em 2015 e 2016. Mesmo com a aprovação da EC 95, os recursos liquidados na função continuaram a crescer, chegando a seu maior valor exatamente em 2019, quando Bolsonaro chegou ao poder. Comparando-se os anos de 2015 a 2019, o incremento foi de cerca de 45 bilhões.

O favorecimento da área militar e de seus/suas agentes se manifestou em todas as áreas, fazendo com que ocupassem postos completamente fora da sua área de competência, como por exemplo, Educação e Saúde. A nomeação do general Eduardo Pazuello para a gestão do Ministério da Saúde, em plena crise da pandemia, diz muito sobre o compromisso de Bolsonaro com militares e não com a sociedade brasileira. A ocupação de cargos altamente técnicos no Ministério da Educação e suas autarquias por militares, a criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares e o repasse de verbas da educação para o Ministério de Defesa – para engordar os soldos de militares da reserva – é outro exemplo dos privilégios concedidos à área militar.

Nesse sentido, a hipermilitarização da vida se expressa em todos os campos do desenvolvimento social, nas relações pessoais e públicas, nas pequenas nuances: a educação militarizada, apresentada como uma forma alternativa de manter os/as jovens sob controle; a busca de domínio, pela força, das áreas pobres das grandes cidades, com ocupação policial/militar e criação de unidades de controle territorial; pela crescente inserção das Forças Armadas brasileiras na sociedade. A penetração que os valores militares têm na sociedade é inimaginável.

O processo de militarização da educação, que não é novo, cresceu em vários estados e ganhou novo fôlego a partir de 2019. Em que pese a militarização das escolas, tem-se como grande exemplo o estado de Goiás, que começou a investir no modelo a partir de 1998/1999; com expansão a passos largos. Atualmente, 26 unidades da federação possuem escolas militarizadas, algumas com mais de 200 unidades sob a gestão das forças policiais (SANTOS & ALVES, 2022). A onda expansionista da hipermilitarização também da educação vem acompanhada de um projeto maior, que direciona a vida para a ‘guerra’.

Se o processo de militarização das escolas tem início no final da década de 1990, a presença ou aproximação de militares na educação e na escola é parte da lógica que permeia a sociedade brasileira. Demarca essa presença a importação de programas de redução da violência e uso de drogas entre estudantes, com a Educação para a Resistência ao Abuso de Drogas – DARE, colocado em prática pela Polícia Militar nos estados sob o nome de Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD, no início dos anos de 1990. Após a instalação do programa, inúmeras instituições policiais, com o aval das secretarias estaduais de educação, iniciaram a criação de patrulhas escolares e até batalhões de patrulha escolar, que, em muitos casos, foram utilizados para solucionar casos de indisciplina de alunos/as.

A hipermilitarização da educação se traduz também na redução do número de professores/as civis nos Colégios Militares e o aumento de professores/as da carreira militar, especialmente para disciplinas estratégicas. Uma matéria do jornalista Lucas Marchesini (2023) para o jornal *Folha de S. Paulo*, aponta como o Exército vem reduzindo a quantidade de professores/as civis, em um movimento que privilegia uma formação baseada no “pensamento da caserna”. Segundo a matéria, desde 2018, o número de professores/as civis nos colégios militares caiu de 711 para 666, o que representa uma queda de 6,8%. Em contrapartida, no mesmo período, houve um aumento de 59% de docentes militares, passando de 100 para 159. Ainda segundo dados da *Folha de S. Paulo*, não se trata só do crescimento quantitativo, mas da “ocupação de postos-chave, como as aulas de história”, na qual se ensinam conteúdos como o civil-golpe militar de 1964, comumente designado pelos integrantes das Forças Armadas como ‘revolução’ (MARCHESINI, 2023). Além disso:

O movimento é especialmente agudo nos dois maiores colégios militares do país, o de Brasília e o do Rio de Janeiro. Na capital federal, o número de professores civis caiu de 139 para 117. No Rio de Janeiro, eles passaram de 94 para 85. Outro com queda expressiva foi o de Manaus, que saiu de 51 para 36 (MARCHESINI, 2023).

Na previsão orçamentária do governo Bolsonaro para 2023, o investimento na educação infantil teve redução de mais de 90%, enquanto havia previsão de R\$ 147 milhões para o Colégio Militar de São Paulo, por exemplo; sendo que “o valor reservado para a construção de moradia popular no programa Casa Verde e Amarela era de R\$ 34,2 milhões” (MARCHESINI, 2023).

O sentido da escola pública em um Estado hipermilitarizado

Segundo Paulo Freire (1987), para salvar o país da chamada ‘praga comunista e da corrupção’, os governos militares quase destruíram a escola pública. Ele destaca a urgência na democratização da escola pública e na formação permanente de seus educadores e educadoras.

Há outra tarefa a ser cumprida pela escola, apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante. Obviamente, essa é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor (FREIRE, 2022, p. 62, grifos no original).

É nesse contexto de opacização da realidade que debatemos os sentidos da educação em um Estado hipermilitarizado e que vem expandindo, de forma vertiginosa, o número de escolas militarizadas. O processo de militarização das escolas públicas se complexificou nos últimos anos e ganhou novos contornos com a criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim, em 2019. Essa é, sem dúvida, mais uma etapa de um processo diverso que ganhou fôlego nas redes públicas distritais, estaduais e municipais do país. Propositamente identificado pela nomenclatura de ‘escola militar’, o Pecim visa vender a ideia para a sociedade de que militarizar escola é sinônimo de qualidade, tendo em vista os bons resultados das escolas militares, sempre medidos por avaliações de larga escala. Assim, se faz necessário iniciar a análise desvelando o que se esconde sob as nomenclaturas escola militar, militarizada e cívico-militar.

As escolas militares são vinculadas às corporações militares como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas escolas, criadas a partir da lógica das respectivas corporações, diferem das escolas específicas de formação de profissionais que atuam nas diferentes forças e oferecem ensino militar – que deve, segundo o art. 83 da LDB, ser regulado em lei específica. De acordo com as informações disponíveis no site do Exército, as 11 instituições de formação militar do Exército – dos chamados

oficiais especializados – são: Academia Militar das Agulhas Negras; Escola de Formação Complementar do Exército; Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais; Escola de Sargentos das Armas; Escola de Artilharia de Costa e Antiáerea; Escola de Comando e Estado-Maior do Exército; Escola de Sargentos de Logística do Exército; Escola de Equitação do Exército; Escola de Educação Física do Exército; Escola Preparatória de Cadetes do Exército; e Escola de Saúde do Exército.

As instituições educativas militares de educação básica que formam civis têm obrigação de seguir as normativas da educação, como a Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/1996 e legislações correlatas. Apesar disso, se baseiam fortemente na lógica das corporações e seus regimentos, além de serem geralmente vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e a Secretaria de Estado de Segurança Nacional e Estadual.

No âmbito federal da educação básica, o Exército Brasileiro possui 14 colégios integrando o sistema Colégio Militar do Brasil, que formam civis dependentes dos/das militares. Em caso de vagas ociosas, essas são ofertadas a civis sem vínculo com militares, que passam por processo seletivo de ingresso. Os colégios do Exército oferecem ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio, atendendo aproximadamente 15 mil jovens, que são educados/as conforme valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, por meio de práticas didático-pedagógicas subordinadas às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército.

Equipados com boas bibliotecas de acervo diversificado, laboratórios e diversos espaços para práticas de esportes, os colégios de Exército possuem um conjunto de características próprias, condições diferenciadas, selecionam os/as alunos/as, cobram taxas e são financiados com recursos do Ministério da Defesa. Como apontam Catarina Santos e Daniel Cara (2020), o custo aluno-ano é de aproximadamente 18 a 19 mil, ou seja, valor cerca de três vezes maior que o das escolas civis públicas; além disso, esses colégios têm um quadro docente composto por professores/as civis e professores/as militares com salários superiores a 10 mil reais. Os/As professores/as militares, categoria que vem crescendo a cada ano, têm possibilidade de progressão de carreira e ascensão de patentes, do mesmo modo que os/as demais militares que não são professores/as.

Além das escolas do Exército, temos ainda as escolas das Polícias Militares. Assim como outras unidades da federação, Minas Gerais conta com mais de 30 unidades do Colégio Tiradentes, que pertencem à Polícia Militar – PM e são por ela administrados. Suas normas de funcionamento e finalidades, apesar de seguirem parcialmente as legislações educativas, têm princípios, inclusive os pedagógicos, definidos a partir dos regimentos da PM em cada unidade da federação (SANTOS, 2021a; SANTOS & ALVES, 2022).

Outra corporação que também possui colégios é o Corpo de Bombeiros Militares. Denominados Colégio Militar Dom Pedro II, essas instituições educativas estão presentes no Ceará, DF, Maranhão, Tocantins, Amazonas, Amapá e Acre. Diferentemente dos colégios das demais corporações, no Dom Pedro II, a oferta educacional começa na educação

infantil; a unidade de Brasília, denominada “entidade pública de ensino sob a orientação e supervisão do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal – CBMDF”, há cobrança de mensalidades ou taxas de manutenção, por meio da Associação de Pais, Alunos e Mestres do CMDP II, unidade comantenedora que financia despesas com pessoal (professores/as, coordenadores/as, psicólogos/as, orientadores/as educacionais e técnicos/as administrativos/as), manutenção e conservação das instalações físicas, conforme informações disponíveis no sítio eletrônico da instituição.

Assim como nas demais corporações, os colégios do Corpo de Bombeiros também têm como objetivo atender dependentes de militares, afirmam que “estão em consonância com os objetivos gerais definidos na legislação federal de educação” e buscam “proporcionar ao educando desenvolvimento pleno da sua personalidade, formação intelectual, moral e física dentro de uma adequada orientação educacional de respeito e culto à pátria, aos símbolos e valores nacionais, e ainda preparando-os para o pleno exercício da cidadania e do civismo”¹.

Como geralmente são financiadas pelas corporações, em alguns casos essas escolas possuem um caráter público e privado, tendo em vista que são mantidas pelas mensalidades pagas por estudantes ou pais/mães/responsáveis, ao mesmo tempo em que participam de programas do Governo Federal, financiados com os recursos da educação. Além disso, contam com os recursos da corporação, instalações prediais públicas e convênios com as secretarias de educação, que disponibilizam professores/as para atuar nessas escolas.

Na esfera privada, as chamadas Escolas Privadas Militares utilizam a metodologia dos colégios da Polícia Militar, vinculando-se a militares e outras redes que levam o nome da Polícia Militar, mas não pertencem à corporação. Como exemplo, o Colégio da Vila Militar, no Paraná, uma instituição privada implantada pela Associação da Vila Militar, com o objetivo, segundo as normas, de “resgatar valores de cidadania, de civismo e de patriotismo” por meio da oferta de uma educação com “bases filosóficas na hierarquia e na disciplina militar” (SANTOS, 2021b, p.137).

No debate sobre a hipermilitarização da sociedade, o maior fenômeno a ser analisado no Brasil é o processo de militarização das escolas, ou seja, do repasse da gestão de escolas civis públicas das redes estaduais, municipais e distritais de educação para o comando das Polícias Militares, do Corpo de Bombeiros e, mais recentemente, com a criação do Pecim, para militares das Forças Armadas. Diferentemente das escolas citadas anteriormente, vinculadas e pertencentes às corporações, além de serem majoritariamente financiadas pela área de Segurança específica responsável, as escolas militarizadas são instituições escolares civis públicas que, por meio de convênio com a Secretaria de Segurança ou com a Polícia Militar, passam a ter suas gestões disciplinares, administrativas – e em muitos casos pedagógicas – feitas por policiais ou em conjunto com eles/elas e profissionais da educação, gestores/as dessas instituições. Além da gestão, os/as policiais passam a atuar também como monitores/as das instituições em questão.

A forma como a militarização se concretiza, o papel que os/as agentes de segurança desenvolvem na escola, o quantitativo de militares envolvidos/as, as etapas de ensino, assim como quais forças estão envolvidas podem variar, a depender da rede de ensino ou se o processo for parte da política do Governo Federal. No caso da militarização nas redes municipais, por exemplo, o processo é bem distinto do implementado nas secretarias estaduais e distritais de educação, uma vez que os municípios não possuem força policial. Nesses casos, a militarização se dá por meio de acordos de cooperação com o comando da Polícia Militar do estado, com o Corpo de Bombeiros ou por meio do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar – Pecim. No caso do estado do Tocantins e especialmente do município de Palmas, a militarização ocorre também juntamente com a Guarda Municipal e com a Polícia Rodoviária Federal.

Existem casos em que as secretarias municipais de educação adquirem pacotes de empresas e organizações não governamentais para militarização de escolas públicas, que continuam sendo geridas pelo município, mas utilizam a chamada metodologia dos colégios da Polícia Militar, o que significa que as normas de organização e os princípios das corporações passam a definir o processo pedagógico disciplinar e a forma de funcionamento das instituições educativas (SANTOS *et al.*, 2019). Em suma, a escola passa a funcionar a partir da ‘pedagogia do quartel’ ou, para utilizar uma perspectiva freiriana, da pedagogia do opressor operada pelo braço mais repressor do Estado. Como bem nos lembra Freire (1987), os conteúdos e os métodos da conquista das mentes e do controle dos corpos “variam historicamente, o que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 1987, p. 138).

O processo de militarização nas redes distritais e estaduais de educação se dá por convênio entre as secretarias de estado de Educação e de Segurança e, a partir de 2019, por adesão ao Pecim. A quantidade de escolas militarizadas pelo programa federal ainda é pequena, mas a criação dessa política teve papel crucial na expansão da militarização das escolas no Brasil e na disseminação de práticas educativas conservadoras nos quatro cantos do país.

As escolas cívico-militares e a hipermilitarização em um governo civil de base militar

O presidente Jair Bolsonaro usou, indiscriminadamente, o dispositivo constitucional do decreto, tendo editado 908 deles até 22 de agosto de 2021, ou seja, pouco mais de 31 meses de mandato, sendo 536 em 2019, 397 em 2020 e 175 em 2021, numa média de quase um por dia. O decreto que desencadeou a expansão das escolas militarizadas em âmbito nacional – e colocou na agenda o termo cívico-militar, para nomear essa militarização – foi o n. 9.465/2019, publicado no Diário Oficial da União – DOU, no dia 2 de janeiro; ele definiu uma nova Estrutura Regimental do Ministério da Educação, além de

mudar o quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação – MEC. O parágrafo único do Art. 1º, no Anexo I define: “Para o cumprimento de suas competências, o Ministério da Educação poderá estabelecer parcerias com instituições civis e militares que apresentam experiências exitosas em educação” (BRASIL, 2019b).

O Art. 2º cria órgãos de assistência direta e imediata ao Ministro de Estado da Educação, como a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, na estrutura da Secretaria de Educação Básica – SEB. A subsecretaria tinha como competências:

I - criar, gerenciar e coordenar programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;

II - propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio;

III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019b).

O último decreto de 2019, n. 10.196, criou uma a nomenclatura Órgãos Específicos Singulares, nos quais vinculou a SEB e, como parte dela, a Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, que deixou de ser subsecretaria. Pelo novo decreto, cabe à SEB fomentar, acompanhar e avaliar a adesão dos sistemas de ensino estaduais, distritais e municipais ao modelo de escolas cívico-militares. As escolas que aderirem ao Pecim deverão adotar “a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica dos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares” (BRASIL, 2019c).

A Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares, além das competências anteriores, deverá

IV - estimular a cooperação com os órgãos dos entes federativos e entidades públicas e privadas para a implementação do modelo de escola cívico-militar;

V - incentivar a participação da comunidade escolar nas escolas cívico-militares;

VI - desenvolver e monitorar o sistema de cadastramento, avaliação e acompanhamento das atividades das escolas cívico-militares (BRASIL, 2019b).

O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militar pretendia militarizar 216 escolas em todo o país até 2023. O Decreto n. 10.004/2019 afirma que o Programa tem como finalidade promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental, no ensino médio e colaborar para a formação humana e cívica do/a cidadão/ã, reduzir

índices de violência nas escolas públicas regulares, melhorar a infraestrutura das escolas públicas regulares e reduzir a evasão, repetência e abandono escolar (BRASIL, 2019d).

Ao que parece, a única semelhança entre os colégios das Forças e as escolas militarizadas do Pecim, denominadas Escolas Cívico-Militares – Ecim, é a gestão a partir dos princípios militares. As condições objetivas que fazem o diferencial das escolas das corporações estão no fato de que selecionam sua clientela, cobram taxas e têm custo aluno/a - ano de, no mínimo, o dobro das Ecim. Essas estão nas chamadas áreas de vulnerabilidade e não foram beneficiadas nem com o dinheiro prometido.

Ao anunciar o Pecim, o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, informou que cada escola que aderisse ao programa receberia R\$ um milhão por ano. Após questionamento feito pela equipe da agência de dados independente *Fiquem Sabendo*, por meio da Lei de Acesso à Informação, o MEC informou que o dinheiro seria utilizado majoritariamente para pagar os salários dos/das militares que trabalhariam nas instituições. Ao ser questionado sobre os cálculos que resultaram nesse valor, o MEC informou ter se baseado no valor estimado para pagamento dos/das militares das Forças Armadas, que seriam disponibilizados/as para trabalhar nas escolas, contratados/as na modalidade Prestadores de Tarefa por Tempo Certo – PTTC e recebendo o equivalente a 30% da remuneração que o/a militar recebe na reserva, independentemente da função que iria exercer ou exercia.

O texto publicado no portal do MEC no final de 2019 previa, para 2020, R\$ 54 milhões às 54 escolas que aderiram ao Pecim, sendo R\$ 1 milhão por instituição de ensino. Segundo a matéria, seriam R\$ 28 milhões para que o Ministério da Defesa arcasse com os pagamentos dos/das militares da reserva das Forças Armadas, e os demais R\$ 26 milhões para os governos locais aplicarem em infraestrutura, com materiais escolares e pequenas reformas – dinheiro que nunca chegou.

Em matéria publicada na CNN Brasil no dia 27 de agosto de 2020, o jornalista Luiz Fernando Toledo mostrou que o dinheiro transferido do MEC para o Ministério da Defesa estava pagando militares da reserva e se destinava a escolas em que o programa ainda não tinha sido implantado. Ao todo, segundo as informações obtidas pelo jornalista, o governo já tinha contratado 141 militares da reserva para atuar nas escolas cívico-militares. Das 25 que tiveram ao menos uma contratação de militar até aquele momento, a reportagem obteve resposta de 19 unidades escolares das redes estaduais e municipais, segundo dados disponibilizados pelo MEC e disponíveis no DOU. (TOLEDO, 2020)

Em setembro do mesmo ano, a Liderança do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL na Câmara dos Deputados fez o Requerimento de Informação nº 1.111/2020, solicitando ao ministro da Educação, Milton Ribeiro, que informasse o montante de recursos repassados pelo MEC, desde janeiro de 2019, no âmbito do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, ao Ministério da Defesa e às prefeituras municipais (PSOL, 2020). Em resposta, o MEC informou que repassou para o Ministério da Defesa, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por meio de Termo de Execução

Descentralizada – TED, o montante de R\$ 1 milhão e 500 mil. Informou, ainda, que não havia sido feito nenhum repasse de recursos aos estados e municípios. O dinheiro repassado à Defesa teve como objetivo, segundo o ministro, “custear as despesas administrativas relativas à divulgação e à seleção para contratação dos militares inativos das Forças Armadas para atuarem nas Escolas Cívico-Militares (Ecim) do Pecim” (BRASIL, 2020, p. 3); esses/as poderiam atuar, segundo as normas do Programa, nas funções de oficial de gestão escolar, oficial de gestão educacional e monitor/a escolar.

A matéria veiculada na CNN, no entanto, mostrou que o Governo Federal tinha promovido três capacitações até aquela data, mas só uma para militares contratados/as, de forma virtual, no período de 26 a 29 de maio de 2020. Uma delas, realizada em fevereiro, foi dirigida a bombeiros/as, policiais militares e representantes das secretarias estaduais e municipais de educação; e outra, a diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e técnicos/as das secretarias estaduais e municipais de educação, em 2019, antes das contratações.

As escolas que aderiram ao Pecim em 2019 começariam a funcionar em 2020, mas com a pandemia da Covid-19, houve a implementação do Ensino Remoto Emergencial em todo o país, o que impediu a efetivação da proposta nas escolas selecionadas. Em 2020, houve nova chamada para a adesão de mais 54 escolas a serem militarizadas em 2021. No entanto, o modelo encontrava resistência das articulações entre comunidades locais e escolares, que junto com o Ministério Público e Conselhos de Educação conseguiram barrar o Programa, como foi o caso das cidades de Campinas e Sorocaba, onde o modelo não foi implementado nas escolas indicadas.

Além de aumentar os soldos dos/das militares da reserva com verbas da educação, o Pecim serviu para expandir o número de escolas militarizadas, mesmo sem adesão a ele. Após a instituição dessa política no âmbito federal, muitas redes estaduais e municipais resolveram militarizar parte das suas escolas, e as casas legislativas municipais e estaduais aprovaram leis com esse teor usando a nomenclatura ‘cívico-militar’, cunhada pelo governo Bolsonaro. O caso mais emblemático é o do Paraná, que instituiu, por meio da Lei n. 20.338/2020, o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná e pressiona pela militarização de 215 escolas públicas de uma só vez.

Para continuar o debate: a militarização das escolas e os princípios educacionais

A Constituição Federal de 1988 define a educação como direito de todas as pessoas e indica os princípios basilares da sua oferta. O primeiro deles, Art. 206, determina o Estado brasileiro deve garantir igualdade de condições para acesso e permanência na escola, de modo que todos/as tenham seu direito à educação garantido. A Carta Magna define, ainda, um conjunto de princípios, como gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a

arte e o saber; gestão democrática do ensino público; e garantia de padrão de qualidade. Os princípios aqui elencados têm como objetivo problematizar a militarização das escolas ferem fundamentos constitutivos da nossa educação, princípios consagrados na CF de 1988 e demais legislações infraconstitucionais, como a LDB.

A igualdade de condições de acesso e permanência na escola é princípio fundamental da nossa educação e, para tanto depende da oferta, pelo Estado, de condições necessárias para que o processo de ensinar e aprender aconteça para todos/as, independentemente de localização geográfica, condições sociais e econômicas, posição política, credo, cor/raça e etnia. Com a militarização das escolas, além de a instituição militarizada receber maior número de servidores, com o efetivo de militares, também recebe vantagens em relação às demais instituições da rede, como já indicado por Miriam Alves, Mirza Toschi e Neusa Ferreira (2018).

Quando não anunciadas como escolas-referência, com a melhor e mais moderna infraestrutura, via de regra, o termo de convênio ou acordo de cooperação exige que as escolas sejam reformadas, que professores/as nunca falem, que, conforme demanda da PM, sejam fornecidos o material didático necessário e o mobiliário apropriado, com base no número de alunos/as matriculados/as; no caso do Termo de Cooperação da Bahia, ficou vedada a matrícula de estudantes do Ensino de Jovens e Adultos e distorções etárias, exigindo que as unidades militarizadas apresentassem instalações físicas compatíveis com o modelo de ensino do Colégio da Polícia Militar – CPM.

No caso do Pecim, mesmo que a verba anunciada não chegue às unidades escolares, como demonstrado no texto, há um tratamento diferenciado para as que aderirem ao Programa. Além disso, os regimentos internos apontam que só permanecerão ali os/as estudantes e educadores/as que se adaptarem ao novo modelo; os/as demais serão transferidos/as, conforme aponta Santos (2021a).

Há que se questionar sobre como garantir princípios como liberdade de aprender e ensinar quando os/as estudantes são submetidos/as não só às normas rígidas e hierárquicas, mas também são obrigados/as a seguir o militarismo, e não os preceitos humanos universais; questionar a gestão democrática do ensino público, quando substitui as relações horizontais pela hierarquia e obediência, próprias do meio militar; e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, instituindo o caixa escolar e taxas de matrículas, ‘contribuições voluntárias’ mensais e o uso de uniformes (nada baratos!) para diferentes ocasiões.

É necessário então pensar nos processos de desdemocratização e autoritarismo que contagiam a escola pública e são naturalizados. Como aconteceu no Rio de Janeiro, no dia 25 de maio de 2021, quando os/as estudantes foram obrigados/as a repetir falas como “Nós somos nós. E o resto é o resto!”. Essa expressão confirma as discussões e pesquisas que apontam como a militarização cria uma diferenciação perversa nas redes estadual, municipal ou distrital de educação pública.

A perversidade que é verbalizada já está sendo apoiada no imaginário social. Os gritos de ordem afirmam que os/as estudantes desse colégio são diferentes, melhores, que esse colégio é melhor, é o modelo desejado e solicitado, inclusive, por meio de abaixo-assinados da população. E quem não consegue entrar ou quem não quer esse modelo de colégio é apenas ‘o resto’. Essa lógica individualizante e, ao mesmo tempo, meritocrática, quebra um princípio fundamental da escola pública: o da ação humana coletiva, definida no interior da escola, mas também com uma relação mais ampla alcançando a sociedade.

As diferenças são anuladas; as meninas, por exemplo, têm que obedecer a um limite muito rígido para penteados, unhas, pois há todo um código de vestimenta e comportamento para ser estudante nessa escola. Essa é uma escola que não considera e que nega a questão da identidade dos/das estudantes, ou seja, é negada a singularidade da identidade dessas crianças, desses/as adolescentes e jovens, ao mesmo tempo em que é legitimado a adolescentes e jovens acreditar que são os/as maiores, e que o resto são aqueles/as violentos/as, os/as indisciplinados/as.

A militarização das escolas vai além da transferência da gestão administrativa e disciplinar para a PM, o que por si só já seria antipedagógico; há a dicotomização entre o pedagógico, o administrativo e o disciplinar, dimensões inseparáveis do processo educativo, mas completamente comprometidas quando observamos que a hierarquia militar e a cultura da obediência – ‘sim, senhor’, ‘não, senhor’, continências e a negação da diversidade – são naturalizadas na escola. Essa é a lógica que norteia toda a ação dentro da escola militarizada. Nela, os espaços estão demarcados, os corpos são controlados e as mentes formatadas por uma disciplina que não é a da escola, que não se origina da formação em perspectiva ampliada, do espaço de socialização, de humanização, de troca entre sujeitos, mas da sua negação.

Por fim, parafraseando Paulo Freire (1993), que inspira este artigo, a militarização da educação interdita o direito de falar, de ter voz, de fazer discurso crítico, de “ser em sua inteireza”.

Recebido em: 15/02/2023; Aprovado em: 28/02/2023.

Notas

- 1 Informação disponível em: <<https://cmdpii.com.br/o-cmdp-ii/>>.

Referências

- ANDES. *Dossiê – A militarização do governo Bolsonaro e intervenção nas instituições federais de ensino*. 2021. Disponível em: <<https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/abril2021/DossieMilitarizacao.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BORDIN, Marcelo. *A guerra é a regra: hipermilitarização da segurança pública, da vida e do cotidiano*. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69386>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019a*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Decreto nº 10.196, de 30 de dezembro de 2019b*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF: Presidência da República, 2019c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10196.htm>. Acesso em 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019c*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>>. Acesso em 27 ago. 2021.
- BRASIL. *Resposta do Ministério da Educação ao Requerimento de Informação nº 1111/2020*. 2020. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?sessionid=869BBCA9EF34E765F32D2AEC72F23FA5.proposicoesWebExterno1?codteor=1853199&filename=Tramitacao-RIC+4/2020>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2015-2019*. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Brasília: Diap. 2014. Disponível em: <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/send/13-radiografia-do-novo-congresso/414-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2015-2019>>. Acesso em 27 ago. 2021.
- DIAP. *Radiografia do Novo Congresso: Legislatura 2019-2023*. Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar. Brasília, DF: Diap. 2018. Disponível em: <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/send/13-radiografia-do-novo-congresso/414-radiografia-do-novo-congresso-legislatura-2015-2019>>. Acesso em 27 ago. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D' Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação* 10ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2022.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre educação no Brasil autoritário. *Cad. Cedes*, 28(76), 2008, p.313-332.

MARCHESINI, Lucas. Exército reduz número de professores civis e eleva “encastelamento” de colégios militares. *Folha de S. Paulo*, 09 de janeiro de 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/01/exercito-reduz-numero-de-professores-civis-e-eleva-encastelamento-de-colegios-militares.shtml>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2023.

PARTIDO SOCIALISMO E LIBERDADE – PSOL. *Requerimento de Informação nº 1111/2020*. Solicita ao Ministro de Estado da Educação, Sr. Milton Ribeiro, informações acerca da gestão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim). 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01xlp64fbr3wac3jh7bo7kz40995333.node0?codteor=1926401&filename=RIC+1111/2020>. Acesso em 27 ago. 2021.

RUSCHEL, René. O Brasil é refém do Partido Militar, diz coronel. *Carta Capital*, 30 de maio de 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/o-brasil-e-refem-do-partido-militar-diz-coronel-reformado/>>. Acesso em 09 ago. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida. ‘Sentido, descansar, em forma’: escola-quartel e a formação para a barbárie. *Educ. Soc.*, Campinas, 42. 2021a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtXVggJxPpwkzc/>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SANTOS, Catarina de Almeida Alves *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *BBPAE*, 35(3), 2019, p.580-591. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99295/55539>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (Org.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

SANTOS, Eduardo Júnio Ferreira. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021b. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>>. Acesso em: 27 ago. 2021b.

SANTOS, Eduardo Júnio Ferreira & ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: uma análise do cenário nacional. In: *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9144>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, João Vitor. *PMs, milícias e governo Bolsonaro: uma relação de apoio, favores, vantagens, privilégios e carteiradas*. Entrevista especial com Jacqueline Muniz. 2021c. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/609020-pms-milicias-e-governo-bolsonaro-uma-relacao-de-apoio-favores-vantagens-privilegios-e-carteiradas-entrevista-especial-com-jacqueline-muniz>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

TOLEDO, Luiz Fernando. Governo contratou militares da reserva até para escolas que ainda não existem. *CNN Brasil* [online], 27 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/governo-contratou-militares-da-reserva-ate-para-escolas-que-ainda-nao-existem/>>. Acesso em: 03 mar. de 2023.

WACQUANT, Loïc. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

Das cirandas aos quartéis: *expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins*

From circle games to barracks:
expansion of the militarization of public schools in Tocantins

De las cirandas al cuartel:
expansión de la militarización de las escuelas públicas en Tocantins

 **JEFFERSON SOARES DE SOUSA***

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas- TO, Brasil

 **DENISE LIMA DE OLIVEIRA****

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas- TO, Brasil

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa em desenvolvimento à luz do Ciclo das Políticas Públicas, com a finalidade de conhecer o processo da militarização das escolas públicas no Tocantins. A militarização das escolas públicas tem se expandido de maneira interligada ao avanço das ideias neoconservadoras da extrema-direita. No Tocantins, os índices de violência são incompatíveis com o argumento da militarização das escolas como estratégia para conter o aumento da criminalidade, mas verifica-se a expansão desse modelo nas redes de ensino estadual e municipal de Palmas. Foi identificado como o processo de expansão da militarização dessas escolas fere os preceitos de gestão democrática e levantado possíveis impactos nos resultados educacionais, como a queda no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de algumas das escolas militarizadas.

* Graduando em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro da Rede Nacional de Pesquisa sobre militarização da educação. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Educação Profissional e Formação de professores. *E-mail:* <jefferson.sousa@estudante.ifto.edu.br>.

** Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Membro da Rede Nacional de Pesquisa sobre militarização da educação. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Educação Profissional e Formação de professores – GEPROF. *E-mail:* <deniselo@ifto.edu.br>.

Palavras-chave: Militarização das escolas públicas. Tocantins. Gestão democrática.

ABSTRACT: This work is the result of an on-going research in the light of the Cycle of Public Policies with the purpose of better understanding the process of militarization of public schools in Tocantins. The militarization of public schools has expanded in an interconnected way with the advance of extreme-right neoconservative ideas. Even though the violence rates in the state of Tocantins are incompatible with the argument of the militarization of schools as a strategy to contain the increase in crime, there has been an expansion of this model in the state and municipal education networks of Palmas, Tocantins' capital city. Therefore, it is possible to conclude that the process of these schools' militarization violates the precepts of democratic management and it has had negative impacts on educational results, such as the decrease in the Basic Education Development Index of some of the militarized schools.

Keywords: Militarization of public schools. Tocantins. Democratic management.

RESUMEN: Este trabajo es el resultado de una investigación en desarrollo a la luz del Ciclo de Políticas Públicas, con el objetivo de conocer el proceso de militarización de las escuelas públicas en Tocantins. La militarización de las escuelas públicas se ha expandido de manera interconectada con el avance de las ideas neoconservadoras de extrema derecha. En Tocantins, los índices de violencia son incompatibles con el argumento de la militarización de las escuelas como estrategia para contener el aumento de la criminalidad, pero hay una expansión de ese modelo en las redes educativas estaduais y municipales de Palmas. Se identificó cómo el proceso de ampliación de la militarización de estas escuelas viola los preceptos de la gestión democrática y se planteó posibles impactos en los resultados educativos, como la caída del Índice de Desarrollo de la Educación Básica de algunas de las escuelas militarizadas.

Palabras clave: Militarización de las escuelas públicas. Tocantins. Gestión democrática.

Introdução

A militarização das escolas públicas no Brasil é um fenômeno que tem se expandido em um contexto de avanço da agenda política da extrema-direita, que defende pautas como a adoção de austeridade para a redução do Estado em torno dos direitos sociais; o retorno a valores, costumes e tradições do passado; a liberdade de mercado, sem intervenção estatal na economia, e reserva ao Estado o papel de zelar pelo direito a liberdades individuais e propriedade privada, cumprindo a “função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais” (LIMA & HYPOLITO, 2019, p. 5).

Essas pautas se alastraram e ganharam espaço nos diversos aspectos do cotidiano brasileiro, robustecendo argumentos para justificar a militarização de escolas, propagando o discurso de que a disciplina, o moralismo, a rigidez e o civismo nos espaços escolares – a partir de forças policiais como agentes de regulação e controle do ambiente escolar – seriam elementos eficientes para resolver os problemas da educação (MENDONÇA, 2019; SANTOS, 2021). Essa expansão foi reforçada no governo Bolsonaro, em um de seus primeiros atos, em 02 de janeiro 2019, quando aprovou o Decreto 9.665, apresentando a nova estrutura organizacional do Ministério da Educação – MEC e a criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico Militares – Secim, numa clara demonstração do modelo educacional ‘carro-chefe’ do seu governo, denominado ‘escolas cívico-militares’ (BRASIL, 2019a). Dando prosseguimento à estratégia, o Decreto 10.004/2019 instituiu o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim e definiu como meta a sua expansão para 216 escolas públicas em todo o país, sendo 54 unidades/ano até 2023 (BRASIL, 2019b).

O acelerado processo de militarização acendeu um alerta para pesquisadores/as em todo o território nacional (ALVES & TOSCHI, 2019; SANTOS, 2021; SANTOS, 2020), contribuindo para a organização de uma rede nacional de estudiosos/as, que têm se dedicado a monitorar e analisar os tensionamentos e desdobramentos dessa política, sobretudo pela total contradição que ela representa em relação aos princípios e finalidades da educação.

No Tocantins, a militarização das escolas é um fenômeno que segue a mesma tendência de expansão. A pesquisa realizada por Eduardo Santos (2020) apontou que a primeira escola da rede estadual foi militarizada em 2009, e que em 2019, outras 12 escolas estaduais já tinham passado para a tutela da Polícia Militar do Tocantins – PM-TO. O autor relatou dificuldades de acesso às informações pela falta de publicidade dos documentos orientadores da política e dos atos regulatórios da militarização das escolas. Também destacou o baixo número de pesquisas sobre o tema e a necessidade de novos estudos para a compreensão do fenômeno no Tocantins (SANTOS, 2020). Esses fatores certamente foram impeditivos para que o pesquisador identificasse que, no ano de 2017, a rede municipal de ensino de Palmas-TO também promoveu a militarização de suas escolas. Assim, corroborando a atualização desse levantamento, identificamos que as cinco maiores Escolas

de Tempo Integral – ETI da rede de ensino de Palmas foram militarizadas em 2017, na gestão do prefeito Carlos Amastha. Isto elevou o número de 12 para 17 escolas militarizadas em todo o Tocantins até 2019, numa expansão de 1600% em 10 anos.

Com o objetivo de contribuir com estudos que ajudem a compreender o intenso processo de militarização das escolas nos sistemas públicos de ensino no estado, este trabalho apresenta partes dos resultados de uma pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Profissional e Formação de Professores – GEPROF, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, cuja finalidade é conhecer o processo de militarização das escolas públicas no Tocantins, buscando elucidar as motivações que justificam sua implementação, as tendências de expansão e desenvolvimento dessa política e seus desdobramentos na configuração da gestão escolar.

A militarização das escolas no Tocantins é um fenômeno que requer uma análise da conjuntura que justifica sua implementação, uma vez que a militarização modifica não somente a rotina administrativa da escola, mas altera sobretudo a intencionalidade pedagógica e as finalidades da educação, muda a proposta de formação humana e da sociedade, interfere na lógica da organização do trabalho pedagógico, na perspectiva e nas práticas de gestão escolar, afetando as práticas de ensino em sala de aula, as relações de trabalho dentro da escola e a relação professor/a-estudante (MENDONÇA, 2019; SANTOS, 2021).

Esta pesquisa parte do pressuposto que a violência como forma de dominação imposta pela militarização rouba do cotidiano das escolas o espaço da liberdade, da criatividade, da alegria, da ludicidade, da convivência com a diversidade e da formação de sujeitos críticos e autônomos, transformando espaços escolares – as ‘cirandas’ – em um ambiente de rigidez, hierarquia, ordem, disciplina e silenciamento semelhantes aos ‘quartéis’, onde se aprende a obedecer e a não questionar.

As ‘cirandas’, ambientes escolares que outrora se configuravam como espaço da construção de sociabilidade, respeito à diversidade, tolerância e produção de conhecimento, deixam de ser um ambiente de convivência em grupo, de brincar e sorrir, para se tornarem um lugar aquartelado, em que estudantes marcham, batem continência, são cerceados/as e silenciados/as pela repressão e o medo da punição. Esse modelo de gestão escolar, que hierarquiza as relações no interior da escola, baseando-se na opressão, no medo e no controle do comportamento, da subjetividade e do pensamento dos/as estudantes, é incompatível e inconciliável com os princípios constitucionais da gestão democrática da educação e da escola pública.

Do ponto de vista metodológico, esta é uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa e de objetivos descritivos-exploratórios (GIL, 2002; GATTI, 2012; SOUZA & KERBAUY, 2017), que se referencia pelo *Ciclo das Políticas Públicas*, entendendo que políticas públicas são formuladas e recriadas como um contínuo e que, por essa razão, devem ser compreendidas em sua complexidade, como processo e produto, fruto de articulações entre textos e

processos, negociações e disputas de poder, valores e ideologias defendidas no âmbito da sociedade e do Estado. Assim, propõe que as políticas públicas sejam estudadas a partir de duas vertentes: a da *análise para políticas*, cujas pesquisas poderiam oferecer informações e elementos úteis para a formulação, o monitoramento e a avaliação; e na reformulação de políticas, ou *análise de políticas*, que detém as análises de formulação e conteúdo das políticas (MAINARDES; FERREIRA & TELLO, 2011), vertente assumida neste trabalho.

Para cumprir o objetivo específico de caracterizar o processo de expansão da militarização das escolas no Tocantins, procedeu-se à pesquisa documental, realizada entre 2021/2 e 2022 nos *sites* da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – Seduc/TO, da Secretaria Municipal de Educação de Palmas – Semed, do Diário Oficial do Estado e do Município de Palmas, em documentos produzidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/TO, buscas em *sites* do governo do estado e da prefeitura de Palmas, do Ministério Público Estadual – MPE/TO, da Polícia Militar do Tocantins – PM/TO e outras fontes jornalísticas veiculadas em portais de notícias do estado, buscando as diretrizes que orientam e regulamentam a política e os atos administrativos que instituem a militarização das escolas. Foram mapeados dados das escolas referentes às metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e os indicadores de qualidade (adequação da formação docente-AFD, nível socioeconômico-Inse, complexidade da gestão escolar, esforço docente, regularidade docente e taxa de rendimento escolar), coletados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Esses dados estão subsidiando a construção de um painel de monitoramento das escolas militarizadas no Tocantins, para que seja possível entender sua origem, acompanhar suas tendências de desenvolvimento e seus desdobramentos na gestão e na organização do trabalho pedagógico da escola.

Para a apresentação dos resultados iniciais, este trabalho foi subdividido em três seções, sendo esta introdução, que contextualiza a temática, apresenta o objeto de estudo e os aspectos metodológicos da pesquisa; a segunda, que abordará os princípios e fundamentos da gestão democrática da educação sob o ponto de vista da legislação e dos planos de educação nos níveis nacional, estadual e municipal; e a terceira, que apresenta os dados sobre a expansão da militarização das escolas das redes de ensino estadual e municipal, assim como os resultados do Ideb dessas escolas.

Espera-se que este estudo possa auxiliar na compreensão do contexto sócio-histórico-político que favorece a implantação e a expansão da militarização das escolas públicas no Brasil e no Tocantins, constituindo uma base de dados a respeito das escolas militarizadas no estado, bem como identificar os principais impactos dessa política no processo da gestão escolar.

Gestão democrática da educação e a incompatibilidade com o modelo de escola cívico-militar/escolas militarizadas

A educação é um direito social previsto nos Art. 6º e 205 da Constituição Federal (CF) de 1988. Como direito fundamental de todos, dever do Estado e da família, tem a finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Essas três finalidades sinalizam o caráter da formação omnilateral do sujeito que, subsidiado pelos conhecimentos e bens culturais historicamente produzidos pela humanidade, é preparado para vida em sociedade, exercício dos seus deveres civis, reconhecimento e luta por direitos sociais, convivência e respeito à diversidade e qualificação para o trabalho, em meio a todas as contradições que isso representa.

O Art. 206 da CF de 1988 define como um dos princípios da educação a gestão democrática do ensino público (BRASIL, 1988), um marco decisivo para assegurar uma educação fundamentada na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito; o pluralismo de ideias, concepções pedagógicas; e defender os princípios da gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas (BRASIL, 1988).

Para regulamentação desse princípio, os Art. 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/1996, determinam progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para escolas públicas e, *pari passu*, a obrigatoriedade de definição de normas próprias para a promoção da gestão democrática, contemplando a participação dos/as profissionais da educação e das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes, na elaboração do projeto pedagógico da escola (BRASIL, 1996).

Por sua vez, os artigos 61, 62, 62-A, 64 e 67 da LDB demarcam o campo de atuação dos/as profissionais da educação, a formação acadêmica exigida para o exercício da profissão, reafirmando a educação como campo epistemológico. Definem os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas como *locus* para a formação de professores/as e a obtenção de conhecimento sobre as bases epistemológica, filosófica, sociológica, psicológica e antropológica da educação, fundamentais à atuação docente e ao exercício de outras funções do magistério (BRASIL, 1996).

Esses dispositivos evidenciam, ainda, que a gestão escolar não é uma tarefa meramente administrativa, mas que se articula diretamente a todas as dimensões da escola, exigindo do/a profissional que ocupa essa função o domínio de conhecimentos sobre políticas de educação, sistemas de ensino, planejamento educacional, sobre a estrutura, o funcionamento, a organização e as diretrizes operacionais e curriculares da educação básica, entre outros assuntos do campo da docência, tratados exclusivamente em cursos de formação de professores/as.

Paradoxalmente, a militarização propõe um modelo que visa padronizar e doutrinar o comportamento e o pensamento; que despreza o pluralismo, as diferenças e a diversidade; que propõe a gestão constituída por relações verticalizadas, com a prevalência da obediência e do medo; que cerceia a liberdade; e que é esvaziada de reflexões, criatividade e criticidade. A “proposta de uma padronização do comportamento discente, aliado a uma postura que fortalece a ausência de debate crítico e democrático não é admitido pelo nosso ordenamento jurídico” (XIMENES, STUCHI & MOREIRA, 2019, p. 619), pois se distancia dos pressupostos de uma escola que se constitui pelo respeito ao pluralismo, à diversidade e à subjetividade humana.

Além de ferir o princípio da gestão democrática da educação, a militarização também representa a sobreposição das finalidades e funções das forças policiais, que se distanciam das atribuições ligadas à segurança pública para assumirem a gestão escolar, sem nenhuma formação em cursos de licenciatura ou complementação pedagógica que as habilite ao exercício profissional, sem conhecimentos sobre princípios e finalidades da educação básica, sem experiências profissionais condizentes com o exercício da função pedagógica de gestão escolar e sem quaisquer vínculos com a pasta da educação, já que esses/as servidores/as públicos/as militares não foram concursados/as para essa finalidade (ALVES & TOSCHI, 2019; SANTOS, 2021). Nesse sentido, cabe argumentar: “qual seria a fundamentação para a convicção de que militares estão mais habilitados do que profissionais da educação para desenvolver qualquer atividade em contexto escolar” (ALVES & REIS, 2021, p. 823) se, na prática, o que ocorre é a entrega de escolas públicas civis para serem administradas por profissionais sem formação pedagógica e alheios/as ao desenvolvimento e à complexidade do trabalho educativo?

Vitor Paro (1998) explica que não há neutralidade na gestão escolar, e que as práticas administrativas no cotidiano das escolas são condicionadas pelo caráter político que as orientam, conforme a configuração entre as múltiplas relações sociais nas finalidades da educação. Nesse sentido, os objetivos políticos antecedem e condicionam as práticas administrativas escolares, que condicionam, por sua vez, a organização do trabalho pedagógico da escola e a relação de suas atividades-meio e atividades-fim. O autor esclarece que, assumindo a educação como prática política, a escola pode “potencializar os grupos sociais que a ela têm acesso para se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos sociais que lhes são antagônicos” (PARO, 1998, p. 78). Nessa perspectiva, as atividades administrativas, assumidas como práticas mediadoras das atividades-fim, criam condições favoráveis para o alcance dos objetivos da escola.

Portanto, não restam dúvidas, a militarização das escolas está em clara desobediência às exigências que regulamentam o exercício legal da profissão docente; em desacordo com as normas para o provimento do cargo público na educação; e em contradição com princípios de gestão democrática. Ratificando o princípio dessa gestão democrática, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei 13.005/2014, contemplou artigos, metas

e estratégias visando sua implementação. Na Meta 7, as estratégias 7.4 e 7.16 incluem a cultura da autoavaliação e da avaliação institucional da escola como subsídio para a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP. E na Meta 19, estabeleceu-se o prazo de dois anos para que os sistemas de ensino efetivassem normas e mecanismos para a concretização da gestão democrática da educação nos sistemas e nas escolas (BRASIL, 2014).

O PNE confirma a gestão democrática como método e princípio da organização federativa da educação, “como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos/as e para atender ao interesse que é de todos/as; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa” (SOUZA, 2009, p. 127), o que implica no compromisso com a adoção de mecanismos que garantam o exercício da democracia, o direito ao contraditório, a livre manifestação de ideias e a participação na tomada de decisões da escola, em canais legítimos de participação.

Em que pesem os esforços do PNE (2014-2024) em torno do tema, o monitoramento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realizado em 2021, destacou que a ausência de dados oficiais inviabilizou avaliar os indicadores de progresso da Meta 19, mas que os dados disponíveis indicavam que a Meta não seria atingida, além de se encontrar em retrocesso. Esperava-se que até 2016, 100% dos estados e municípios tivessem implementado mecanismos de gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino, com a criação e o apoio técnico e financeiro para o funcionamento dos colegiados extraescolares (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022).

Como resultados da Meta 19 na esfera estadual, esses colegiados estavam implementados em 100% das unidades federativas, mas em apenas 84% na esfera municipal. No entanto, ao considerar somente os colegiados em plenas condições de funcionamento, com infraestrutura, formação de quadro técnico qualificado, recursos tecnológicos e financeiros, esse percentual cai para 79% na esfera estadual e 60% na municipal. Já em relação à criação de colegiados intraescolares, esperava-se que 100% da meta fossem atingidos em 2016; contudo, esses colegiados existiam somente em 39% das escolas públicas, estando instituídos em apenas 35% das escolas municipais, 54% nas estaduais e 52% nas federais. Quanto ao percentual de escolas públicas que selecionam diretores/as por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar, era de apenas 4% nas escolas municipais, 13% nas estaduais e 8% nas federais (CAMPANHA..., 2022).

Considerando o contexto sócio-histórico dos avanços da agenda da extrema-direita e dos atos antidemocráticos – incluindo o de contestação dos resultados das eleições presidenciais de 2022, que reelegeram Luiz Inácio Lula da Silva para o terceiro mandato como presidente da República –, não causa surpresa o fato de que a gestão democrática não é um tema apreciado por governos municipais e estaduais que ainda mantém práticas clientelistas para a nomeação de gestores/as escolares, provocando um distanciamento entre o planejado e o alcançado na gestão democrática.

Contudo, isso não significa que houve equívocos no planejamento da política pública, pois as omissões e as ‘não-ações’ indicam que nem sempre há compatibilidade entre as ‘declarações de vontade’ e as ‘ações desenvolvidas’. A política pública é uma ação intencional, portanto, a ausência de intervenções efetivas para instituir mecanismos de participação da comunidade escolar e da sociedade civil na formulação e no monitoramento de políticas educacionais demarcam opções e orientações políticas daqueles/as que ocupam os cargos públicos (MAINARDES; FERREIRA & TELLO, 2011).

No Tocantins, as ‘declarações de vontade’ relativas à consolidação da gestão democrática, como método e princípio, foram desencorajadas e fragilizadas desde o início da regulamentação do tema. A Lei 2.139/2009, que instituiu o Sistema Estadual de Ensino, estabeleceu a Associação de Apoio à Escola como único mecanismo de participação nas escolas estaduais (TOCANTINS, 2009). Igualmente, o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE-TO (2015-2025), aprovado pela Lei 2.977/2015, não inovou e não avançou sobre o tema da gestão. A Meta 22, que trata sobre o tema, na verdade desregulamentou a gestão democrática ao estabelecer a nomeação de diretores/as escolares pelo poder público, excluindo, desde o texto da Lei, a participação da comunidade na escolha de diretores/as escolares por eleição (TOCANTINS, 2015). Em ambos os casos, a participação da comunidade escolar fica restrita a colegiados representativos, na forma da ‘associações de apoio’. A legislação que deveria apresentar as diretrizes para instituir e assegurar os dispositivos de gestão democrática nas escolas estaduais – como criação de grêmio estudantil, conselho escolar, elaboração coletiva do PPP e eleição de diretores/as escolares – sequer menciona esses canais como mecanismos de participação.

A omissão das legislações do Tocantins na indicação de procedimentos operacionais para assegurar o princípio legal da gestão democrática coloca o estado, juntamente com São Paulo, como as únicas unidades da federação que ainda possuem uma legislação rudimentar em relação ao tema (SOUZA & PIRES, 2018). Como reflexo, 71,7% dos/das diretores/as de escolas públicas no estado ainda são escolhidos/as exclusivamente por indicação (ANUÁRIO, 2020) e somente 3% deles/as são selecionados/as exclusivamente por eleição, com a participação da comunidade escolar (CAMPANHA..., 2022). No Plano Municipal de Educação de Palmas – PME (2015-2025), aprovado pela Lei 2.238/2016, a gestão democrática foi contemplada na Meta 15, com planejamento de estratégias para a aprovação da lei da gestão democrática em um ano; eleição de diretores/as escolares a cada quatro anos, com direito a reeleição; eleição de conselheiros/as escolares; capacitação de conselheiros/as escolares e gestores/as eleitos/as; fortalecimento dos colegiados extra e intraescolares (PALMAS, 2016).

No entanto, em matéria publicada no dia 23 de junho de 2022, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE alertou para o fato de que no Tocantins, nem o PEE-TO e nem o PME de Palmas haviam garantido o cumprimento das metas para viabilizar a gestão democrática. No âmbito do PEE-TO, metas como valorização dos/as

profissionais do magistério das redes públicas, realização de concurso público, elaboração e reformulação dos planos de carreira, ampliação de investimento público na educação e a garantia da gestão democrática nas escolas públicas, além de não terem sido cumpridas, fazem parte dos indicadores que não evoluíram no estado. Já em relação ao PME de Palmas, a CNTE ressaltou que, em razão de a prefeitura ter publicado o relatório de monitoramento do PME seis anos após o prazo estabelecido, houve dificuldades para avaliar a evolução das metas, sendo que algumas delas nem mesmo chegaram a ser discutidas pelo poder público (CNTE, 2022).

A falta de regulamentação dos mecanismos de participação e o descumprimento das já frágeis metas em torno da democracia como método de gestão formam um cenário propício para a implantação da agenda neoliberal sustentada no discurso sobre a ineficiência da escola pública, que se torna um campo fértil para a implantação do modelo de escolas militarizadas. Esse modelo, baseado em relações unilaterais, hierarquizadas, centralizadoras, autoritárias e que assume o punitivismo, a rigidez e a inflexibilidade como princípios educativos, é antagônico à concepção da gestão democrática e desconsidera a escola como instância de vivências e experiências democráticas. No Tocantins, a militarização é um fenômeno que precisa ser monitorado e estudado, tendo em vista a velocidade de sua expansão e as divergências que o processo apresenta em relação aos dois principais argumentos do MEC para justificá-la: alunos/as em situação de vulnerabilidade social, na qual regularmente há altos índices de violência, e escolas com Ideb inferior à média estabelecida (BRASIL, 2019b).

Os dados desta pesquisa revelaram que as escolas escolhidas para serem militarizadas no Tocantins não se encaixam nesses casos. Quanto ao argumento de que a entrada de militares nas escolas se justifica pelo aumento da taxa de criminalidade, é uma premissa que não se aplica. Dados da Secretaria de Segurança Pública – SSP¹ (2021) apontam que os indicadores de criminalidade no estado estão em curva descendente, com queda nos índices de violência. Já em relação ao segundo critério, os dados revelaram que o baixo Ideb não foi uma característica observada, sobretudo nas escolas da rede municipal de Palmas, como pode ser observado a seguir.

A expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins

A militarização das escolas é um processo recente na historiografia da educação brasileira, que vem despontando desde os últimos anos e foi intensificada no governo Bolsonaro, com a criação da Secim e do Pecim. Com esses atos, a escola cívico-militar tornou-se uma política de educação sob a coordenação do MEC, com a concordância da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (SANTOS *et al*, 2019; SOARES, *et al*, 2019).

Conforme argumentado, essa militarização é uma afronta ao arcabouço jurídico da educação brasileira e uma política sem bases epistemológicas, que faz retroceder anos de estudos e avanços nas políticas educacionais. Entre as principais consequências desse modelo estão o enfraquecimento e a supressão da gestão democrática, a padronização de comportamentos, pensamento e práticas de ensino, a negação ao direito à gratuidade do ensino público, a terceirização da escola via parcerias com corporações militares, o desrespeito e a desvalorização da profissão docente.

No entanto, faz-se necessário distinguir os termos ‘escolas militares’ e ‘escolas militarizadas’, já que a ideologia militar se configura de diferentes formas. As escolas militares se caracterizam pelo vínculo existente com as secretarias de segurança pública e as Forças Armadas (Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros), e não pelo vínculo com as secretarias de educação. São escolas que possuem ordenamento jurídico específico, recursos financeiros próprios e se destinam ao atendimento de um grupo seletivo, pois visam a formação e qualificação do seu quadro profissional e o atendimento educacional dos/as dependentes dos militares. As escolas militarizadas, por sua vez, são unidades pertencentes e financiadas pelas redes públicas de ensino, vinculadas às secretarias de educação estaduais ou municipais, que, por meio de convênios com as diversas corporações, transferem a gestão escolar para militares, de forma que passam a ser geridas e controladas por esses/as agentes do Estado (SANTOS *et al*, 2019; SANTOS, 2020; SANTOS & ALVES, 2022).

Embora o termo usado pelo governo do estado do Tocantins seja ‘escolas militares’, o que ocorre, de fato, com a militarização é a transferência da gestão escolar para uma corporação militar, pois quando uma escola é militarizada, não significa que houve a implantação de uma nova escola, mas apenas a substituição do modelo de gestão democrática por uma gestão do senso comum, que transpõe padrões e normas dos quartéis para o ambiente escolar, transformando a escola em um espaço de não questionamento, de obediência e domesticação.

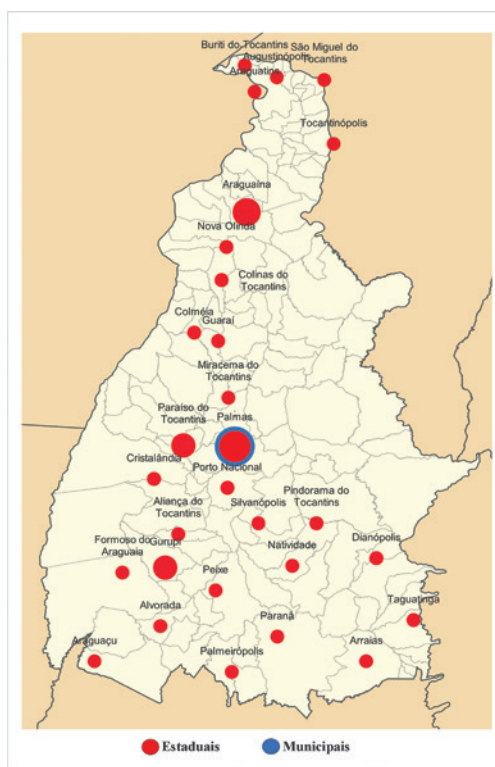
A expansão da militarização se dá em um contexto de questionamentos sobre a validade e a eficiência da escola pública estruturada após a redemocratização, sob a alegação de que essa escola teria fracassado em sua função, e haveria, portanto, a necessidade de novos modelos de gestão do trabalho escolar para restabelecer a ordem e reduzir os índices de violência, indisciplina, evasão e a repetência. O argumento da disciplina como justificativa está presente nos discursos de seus/suas defensores/as, assim como nos documentos que regulamentam o processo, validando a ideia de que a imposição de normas rígidas de comportamento por uma força policial, atuando de forma hierarquizada dentro das escolas, seria o método pedagógico adequado para assegurar a aprendizagem e a formação integral dos/as estudantes.

A implantação de escolas militarizadas, em seu *modus operandi*, é frequentemente “antecedida por uma massiva propaganda midiática sobre os benefícios do modelo

educacional militarizado” (SILVA FILHO, 2018, p. 71) e quase sempre está associada à tentativa de solucionar problemas sociais e educacionais. Com isso, cria-se uma narrativa de que a escola atingirá patamares de excelência de gestão com a militarização, induzindo a sua aceitação imediata pela comunidade – enquanto a única novidade que de fato existe é a recusa dos princípios da gestão democrática.

O estado do Tocantins faz parte dos 14 entes federativos, dentre os 27, que adotaram a militarização como política de educação. Em ordem cronológica, foi o sétimo a iniciar o processo, após Mato Grosso, Rondônia, Amazonas, Goiás, Bahia e Maranhão. A militarização da primeira escola no estado ocorreu em 2009, quando o Centro de Ensino Médio de Palmas foi transformado em Colégio Militar de Palmas, sob a gestão da PM-TO (SANTOS, 2020). Esse processo chama a atenção pela rápida expansão: em sua pesquisa de mestrado, Eduardo Santos (2019) identificou que havia 12 escolas, todas na rede estadual, geridas pela PM. Atualizando esses dados, o presente estudo identificou que, além dessas, outras cinco escolas foram militarizadas no município de Palmas em 2017, elevando para 17 o número de escolas militarizadas em todo o estado.

Figura 1: Distribuição das escolas militarizadas nos municípios do Tocantins até o ano de 2022



Fonte: Elaborado pelo autor e a autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Entre os anos de 2019 e 2022, o número de escolas militarizadas no estado elevou-se para 43 unidades, presentes em 29 dos 139 municípios tocantinenses, 21% do total, indicando uma ampliação de 153% em quatro anos. Desde a data da militarização da primeira escola, 2009, a expansão foi de 4.200%. Tal fato acende um alerta não só pela rapidez do processo, mas também pelo fato de contribuir com o esvaziamento de postos militares de trabalho, aumentando ainda mais o déficit de policiais no exercício de suas funções na SSP-TO, já que são deslocados/as para atuar nas escolas. Em 2017, o MPE-TO apontou um déficit de 5,4 mil policiais militares para atender as demandas do estado – seriam necessários nove mil policiais, mas o contingente da PM-TO era de apenas 3.660, apenas 40% do número ideal. Em 2022, esse percentual caiu para 30%, fazendo com que mais de 70 municípios tocantinenses não contassem com a presença de policiais militares (TOCANTINS, 2017; AIALA, 2022).

Por conta disso, em articulação entre o governo estadual e a Assembleia Legislativa, foi aprovada a Lei 3.721/2020, regulamentada pelo Decreto 6.314/2021, dispendo sobre a admissão especial de militares da reserva remunerada da PM e dos bombeiros. Essa lei também determinou que todas as despesas relativas a militares admitidos/as corressem à conta dos/as interessados/as em formalizar o convênio com as forças militares; dentre as principais despesas, citam-se a contraprestação financeira mensal de 37% do subsídio inicial para segundo-tenente, que é de R\$ 8.898,96 (Lei 2.823/ 2013); auxílio-alimentação; despesas com uniformes e equipamentos; diárias para o custeio de transporte e hospedagem (TOCANTINS, 2020). Assim, se as escolas estaduais recebem militares reservistas, a ordenadora dessas despesas é a Seduc-TO, ou seja, o recurso da educação pode estar sendo empregado para custear despesas com um quadro de servidores/as não concursados/as na pasta da educação, sem licença para o exercício legal da profissão e sem formação pedagógica ou competências extraordinárias na área da educação que justifiquem tais gastos.

Na tabela 1, destaca-se o quantitativo de escolas militarizadas por município, rede de ensino e a força militar que ocupa a gestão escolar.

Tabela 1: Quantitativo de escolas militarizadas no Tocantins até o ano de 2022

| n. | Município | Quant. | Rede 1.Estadual - 2.Municipal | Força Militar |
|----|----------------------|--------|-------------------------------------|--------------------|
| 1 | Aliança do Tocantins | 1 | 1 | PM |
| 2 | Alvorada | 1 | 1 | PM |
| 3 | Araguaína | 3 | 1 | PM -2/Bombeiros -1 |
| 4 | Araguatins | 1 | 1 | PM |
| 5 | Araguaçu | 1 | 1 | PM |

| n. | Município | Quant. | Rede 1.Estadual - 2.Municipal | Força Militar |
|----|-------------------------|--------|-------------------------------------|--|
| 6 | Augustinópolis | 1 | 1 | PM |
| 7 | Arraias | 1 | 1 | PM |
| 8 | Buriti do Tocantins | 1 | 1 | PM |
| 9 | Colinas do Tocantins | 1 | 1 | PM |
| 10 | Colmeia | 1 | 1 | PM |
| 11 | Cristalândia | 1 | 1 | PM |
| 12 | Dianópolis | 1 | 1 | PM |
| 13 | Formoso do Araguaia | 1 | 1 | PM |
| 14 | Gurupi | 2 | 1 | PM |
| 15 | Guaraí | 1 | 1 | PM |
| 16 | Miracema | 1 | 1 | PM |
| 17 | Natividade | 1 | 1 | PM |
| 18 | Nova Olinda | 1 | 1 | PM |
| 19 | Palmeirópolis | 1 | 1 | PM |
| 20 | Paraíso do Tocantins | 2 | 1 | PM |
| 21 | Paranã | 1 | 1 | PM |
| 22 | Peixe | 1 | 1 | PM |
| 23 | Pindorama | 1 | 1 | PM |
| 24 | Porto Nacional | 1 | 1 | PM |
| 25 | São Miguel do Tocantins | 1 | 1 | PM |
| 26 | Silvanópolis | 1 | 1 | PM |
| 27 | Taguatinga | 1 | 1 | PM |
| 28 | Tocantinópolis | 1 | 1 | PM |
| 29 | Palmas | 11 | Est. (5) Mun. (6) | PM -5/Polícia Rodoviária Federal -PRF -2/ Bombeiros- 1 Marinha-1/Exército-1/ Guarda Metropolitana -1 |

Fonte: Elaborada pelo autor e a autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Do total de 43 escolas militarizadas, seis (14%) são municipais, todas situadas em Palmas, e 37 (86%) são estaduais, sendo que uma é escola do campo. Dentre as 37 escolas

estaduais, oito declararam que ofertam o ensino fundamental e/ou médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos –EJA. A força militar com maior domínio de escolas é a PM-TO, com a gestão de 83,7% delas, seguida por Corpo de Bombeiros e a PRF, que possuem a gestão de 4,7% das escolas cada uma, o Exército, a Marinha e a Guarda Metropolitana de Palmas, que gerem 2,3% das escolas militarizadas.

Em relação às escolas estaduais, registra-se que entre 2009 e 2018, o processo de militarização já estava em curso, com dez escolas militarizadas. De 2019 a 2022, outras 27 escolas estaduais foram militarizadas, o que representa uma ampliação de 170% na rede estadual. Já em relação às escolas municipais, identificamos que cinco das seis foram militarizadas em 2017 e uma entre 2019 e 2022. Todas eram Escolas de Tempo Integral – ETI de ensino fundamental, de grande porte, com boas estruturas físicas e corpo docente preparado para atuação nesta etapa de ensino. A partir de diálogos exploratórios com servidores/as e estudantes/as dessas escolas (anteriores à etapa de entrevistas), constatamos que, diferentemente da prática adotada pelo governo estadual, que promove, em alguma medida, audiências públicas com a comunidade, no caso das escolas municipais militarizadas, a comunidade não foi consultada. As falas indicam que, quando se deram conta, alunos/as, pais/mães e professores/as já estavam sendo apresentados/as à nova gestão da escola.

Além da transfiguração que esse processo produz na organização do trabalho pedagógico, a militarização provoca fraturas na identidade institucional das escolas que, de uma hora para outra, passam a ser chamadas por outros nomes. Em relação às escolas estaduais, o próprio governo se ocupou dessa tarefa e determinou, pelo Decreto 6.022/2019, que todas as escolas estaduais militarizadas recebessem o acréscimo de ‘Colégio Militar do Estado do Tocantins’ em seus nomes (TOCANTINS, 2019). Quanto às escolas municipais, há situações distintas: uma teve o nome totalmente alterado; outras duas tiveram alterações parciais; em uma das escolas houve a inserção de termo ligado à militarização; e somente duas escolas não tiveram alteração de nome. Com isso, a identidade da escola começa a ser modificada, criando-se no imaginário popular a ideia de que a adição do termo ‘militar’ seja sinônimo de ‘qualidade’. Assim, de uma hora para outra, a escola precisa assumir outra ‘personalidade’ e seguir outra lógica de organização, incompatível com o contexto pedagógico da escola republicana, desconectada do cotidiano escolar e incoerente com os princípios e finalidades da educação.

Outro enfoque desta pesquisa visa o reconhecimento dos resultados educacionais a partir de indicadores de qualidade como Ideb e Inse, de modo que seja possível verificar correlações entre a militarização das escolas e seus resultados educacionais.

Tabela 2: Indicadores de qualidade das escolas militarizadas no Tocantins (Ideb 2021)

| Etapas de ensino | Nº de escolas* | Projeção Ideb (2021) | Acima da Média | Atingiu a média | Abaixo da média | Nº participantes insuficientes |
|------------------|----------------|----------------------|----------------|-----------------|-----------------|--------------------------------|
| EF I | 18 | 6,0 | 4 (22%) | 0 | 7 (39%) | 7 (39%) |
| EF II | 35 | 5,5 | 6 (17%) | 2 (6%) | 10 (28,5%) | 17 (48,5%) |
| EM | 16 | 5,2 | 0 | 1 (6,3%) | 4 (25%) | 11 (68,7%) |

Fonte: Elaborada pelo autor e a autora a partir de dados da pesquisa (2022), com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Básica (INEP, 2021).

* Algumas escolas ofertam mais de uma etapa de ensino, por isso os dados não correspondem à quantidade de escolas militarizadas.

O Ideb é calculado a partir da taxa de aprovação e das médias de desempenho obtidas nos resultados da Prova Brasil. Esse índice foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, que são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo de alcançar 6,0 pontos até 2022. Para a realização do exame em 2021, o Inep alterou o critério mínimo de participação adotado para a divulgação das notas, definindo que o município deveria registrar, no mínimo, dez estudantes na aplicação, além de atingir uma taxa de participação mínima de 50% dos/as alunos/as matriculados/as (BRASIL, 2021). Embora reconheçamos que, isoladamente, o Ideb não pode determinar se a educação ofertada por cada escola é ou não de qualidade, tomaremos esse índice como parâmetro de comparação neste primeiro momento, tendo em vista o alvoroço midiático que tal informação causou quando foram divulgados os resultados de 2021.

Conforme a tabela 2, em relação às 18 escolas militarizadas que ofertam ensino fundamental I, 39% ficaram abaixo da meta esperada; 22% tiveram nota superior; e 39% não tiveram notas registradas, por insuficiência de alunos/as no exame. Em relação às 35 escolas que ofertam o ensino fundamental II, registra-se que 28,5% não alcançaram a meta; 17% superaram a meta; e 6% atingiram a nota prevista, enquanto 48,5% não tiveram participações suficientes. Quanto ao ensino médio, das 16 escolas, 6,3% atingiram a média; 25% ficaram abaixo dela e nenhuma das escolas conseguiu nota superior; a ausência nesta etapa foi de 68,7%.

Diante desses resultados, fizemos o recorte das 11 escolas de ensino fundamental e médio que se sobressaíram no Ideb, para tentar identificar possíveis diferenciais que correlacionassem o desempenho dessas escolas e o processo de militarização:

Tabela 3: Indicadores de qualidade das escolas militarizadas que superaram as Metas-Ideb 2021

| Escola | Etapa | Inse | Ano militarização | Ideb 2017 | Ideb 2019 | Ideb 2021 | Situação |
|--|-------|------|-------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| Col. Forças no Esporte Alm. Tamandaré | EF I | V | 2017 | NC | 6,9 | 6,8 | -0,1 |
| ETI Anísio Teixeira | EF I | IV | 2017 | 7,0 | 6,5 | 6,1 | -0,9 |
| Col. Mil. do Est. do TO Pres. Costa e Silva | EF I | V | 2018 | 6,5 | 6,8 | 6,4 | -0,1 |
| ETI Pe. Josimo Tavares | EF I | V | 2021 | 7,0 | 6,5 | 6,2 | -0,8 |
| Col. Forças no Esp. Alm. Tamandaré | EF II | V | 2017 | NC | 6,6 | 6,5 | -0,1 |
| ETI Profa Margarida Lemos Gonçalves | EF II | IV | 2017 | 6,0 | 6,1 | 5,7 | -0,3 |
| Col. Mil. do Est. do TO Jacy Alves de Barros | EF II | V | 2017 | 5,1 | 4,9 | 6,2 | +1,1 |
| Col. Mil. do Est. do TO Pres. Costa e Silva | EF II | V | 2018 | 5,5 | 5,7 | 5,6 | +0,1 |
| Col. Mil. do Est. do TO João XXIII | EF II | V | 2018 | 4,9 | NC | 5,7 | +0,8 |
| ETI Pe. Josimo Tavares | EF II | V | 2021 | 6,2 | 5,6 | 6,0 | -0,2 |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor e a autora a partir de dados da pesquisa (2022), com base nos Indicadores de Qualidade da Educação Básica (INEP, 2021).

Das 11 escolas militarizadas que obtiveram notas acima da meta do Ideb, 45,5% são estaduais e 54,5% são municipais, sendo que 36% delas são ETI. Ainda que essas tenham superado a meta do Ideb prevista para 2021, registra-se que: i) em apenas três escolas (27%) as notas aumentaram após a militarização; ii) em sete escolas (63%), observou-se a tendência de queda na nota do Ideb, em três ciclos avaliativos consecutivos; iii) dentre essas sete escolas, seis delas (54%) registraram queda nos índices após a militarização; iv) somente em uma delas a queda no Ideb foi observada antes da militarização.

Em relação ao Inse, que é a síntese da escolaridade de pais/mães e a posse de bens e serviços, representada a partir de oito faixas que caracterizam o contexto socioeconômico – sendo o nível 1 o menor e 8 o maior padrão econômico (INEP, 2021) –, das 11 escolas militarizadas em destaque, 27,3% estão classificadas com o Inse 4 e 72,7% têm o Inse 5, padrões considerados elevados pelos parâmetros do Inep. O Inse médio observado nas demais escolas estaduais e municipais está entre os níveis 2 e 3 (INEP, 2021). A diferença entre os Inse nas duas situações pode ser justificada pelo fato de as escolas militarizadas receberem tratamento diferenciado e autorização para práticas de gestão escolar inadmissíveis e irreplicáveis em qualquer outra escola pública. Nelas, permite-se a seleção de estudantes por meio de provas ou nível socioeconômico, já que não são todas as famílias que podem custear as despesas com os uniformes obrigatórios e as frequentes cobranças de taxas.

Portanto, a escola militarizada é uma afronta ao direito à educação, fere a gratuidade do ensino público, provoca desigualdade de acesso à educação e o enfraquecimento da gestão democrática da educação, deixando claro que essa escola não é para todos/as, mas para aqueles/as que podem custear a permanência dos/das estudantes, mesmo que, por sua natureza, essa escola já receba recursos públicos para essa finalidade (XIMENES, STUCHI & MOREIRA, 2019). Outrossim, o contexto socioeconômico e o acesso a outros fatores extraescolares são condicionantes favoráveis ao acúmulo de capital cultural e à ampliação do repertório cognitivo desses/as estudantes, que têm suas experiências de aprendizagem potencializadas para além do ambiente escolar, ou seja, quanto mais capital cultural as famílias têm, maior é o impacto no êxito escolar dos/as filhos/as (CUNHA, 2007).

Ao contrário do que se propaga, a ideia salvacionista da ‘gestão de excelência’ que seria proporcionada pela militarização não se consolidou no Tocantins, sendo que esse modelo de gestão não produziu impactos positivos no alcance do Ideb, como era especulado pelo Pecim e pelo senso comum. Os dados da pesquisa evidenciam que a militarização não foi uma variável significativa para que as escolas alcançassem resultados acima da média esperada, ou seja, se o Ideb for ‘a régua’ para medir a qualidade do ensino, pode-se afirmar que a militarização das escolas tocantinenses causou muito mais impactos negativos do que o contrário, já que foi observada a queda no desempenho da maioria das escolas militarizadas. Até mesmo em escolas com notas acima da média, notou-se que 63% tiveram queda nos resultados do Ideb após a militarização.

Considerações finais

A militarização das escolas criou arranjos administrativos não previstos na legislação e inconciliáveis com o princípio da gestão democrática. Esse modelo (retro)alimenta a ideia de que os/as professores/as e os/as demais profissionais da educação seriam incompetentes

no seu exercício profissional, tornando necessária a intervenção ‘eficiente’ da gestão militar para resolver os problemas da educação.

A ocupação da gestão de escolas por forças militares consiste na inversão das finalidades e responsabilidades constitucionais dos órgãos ligados à segurança pública, cujas atribuições se relacionam ao combate à criminalidade. A atuação de militares na gestão de escolas, além de infringir a legislação educacional, se configura como desvio de função, já que nem o provimento ao serviço público, tampouco a formação ou as experiências profissionais, os/as qualificam para assumir a gestão escolar.

Entender o intenso processo de militarização nas escolas no Tocantins requer uma análise das narrativas que buscam justificar sua implementação, tendo em vista as diversas contradições que ele representa. Esta pesquisa identificou peculiaridades, como a militarização de uma escola do campo, o excesso de escolas com crianças pequenas militarizadas, o ‘fatiamento’ das escolas municipais de Palmas para ‘agradar’ diferentes forças militares, o baixo índice de violência e a queda do Ideb na maioria das escolas, o que aponta para a continuidade de estudos sobre esse fenômeno no Tocantins.

Recebido em: 15/11/2022; Aprovado em: 27/02/2023.

Notas

- 1 Balanço Anual das Estatísticas Criminais. Disponível em: <<https://www.to.gov.br/secom/noticias/balanco-anual-das-estatisticas-criminais-aponta-reducao-de-crimes-no-tocantins/4ktps2ra4s6>>.

Referências

- AIALA, Marimar. Júnior Geo diz que a segurança pública tem déficit de servidores e cobra chamamento de aprovados. *Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins*, 29 jun. 2022. Disponível em: <<https://al.to.leg.br/noticia/gabinete/professor-junior-geo/11295/junior-geo-diz-que-a-seguranca-publica-tem-deficit-de-servidores-e-cobra-chamamento-de-aprovados>>. Acesso em: 10 set. 2022.
- ALVES, Miriam Fábila & REIS, Lívia Cristina Ribeiro Dos. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 810-831, maio/ago. 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113221.
- ALVES, Miriam Fábila & TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96283.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. *Lei nº. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE*. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019*. Brasília: Senado Federal, 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.004/2019, de 5 de setembro de 2019*. Brasília: Senado Federal, 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota informativa do Ideb 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Observatório Social Pecim. *Número de escolas que aderiram ao Pecim*. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://pecim.ibict.br/indicadores-gerais/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Balanco do Plano Nacional de Educação, 2022*. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. [TO] *Metas estabelecidas pelos planos de educação: valorização dos profissionais, reestruturação do PCCR e gestão democrática não foram garantidas no Tocantins e na capital*, 23 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/giro-pelos-estados/75097-to-metas-estabelecidas-pelos-planos-de-educacao-valorizacao-dos-profissionais-reestruturacao-do-pccr-e-gestao-democratica-nao-foram-garantidas-no-tocantins-e-na-capital>>. Acesso em: 25 out. 2022.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/%25x>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>>. Acesso em: 27 set. 2022.

GIL, ANTÔNIO CARLOS. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Iana Gomes de. & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos & TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *Revista brasileira de política e administração da educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/issue/view/3872>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

PALMAS. *Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016*. Institui o Plano Municipal de Educação de Palmas e dá outras providências. Diário Oficial do Município, 2016. Disponível em: <<https://legislativo.palmas.to.gov.br/media/leis/lei-ordinaria-2.238-2016-01-19-16-5-2019-16-39-25.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Catarina Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *Revista brasileira de política e administração da educação*, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 580-591, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.99295>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

SANTOS, Catarina Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e244370, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hKLYdP7HgDtxVggJxPpwkzc/?lang=pt>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira. Militarização das escolas públicas no brasil: expansão, significados e tendências. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11015/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eduardo%20junio%20Ferreira%20Santos%20-%202020.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira & ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no brasil em 2019: análise do cenário nacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053149144>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA FILHO, Tomaz Martins da. *A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do Colégio Militar de Palmas – TO*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SOARES, Marina Gleika Felipe *et al.* Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 35, n. 3, p. 786-805, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96132>>. Acesso em: 25 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Minas Gerais, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SOUZA, Kellcia Rezende & KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 31, n. 61, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>>. Acesso em: 10 set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de & PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Paraná, v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>>. Acesso em: 03 abr. 2022.

TOCANTINS. *Lei nº 2.139/2009*. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Assembleia Legislativa, 2009. Disponível em: <<https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

TOCANTINS. *Lei nº 2.977*. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins PEE/TO (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, 2015. Disponível em: <<https://www.al.to.leg.br/arquivos/30465.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2022.

TOCANTINS tem menos da metade do número de PMs que a lei determina. *g1 Tocantins*, 27 set. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/numero-de-policiais-militares-no-tocantins-e-menos-da-metade-do-que-determina-lei.html>>. Acesso em: 10 set. 2022.

TOCANTINS. *Decreto nº 6.022*. Altera o art. 2º do Decreto 5.819, de 21 de maio de 2018, que dispõe sobre a gestão compartilhada das unidades escolares objeto da parceria entre a Secretaria da Educação, Juventude e Esportes e a Polícia Militar do Estado do Tocantins - PMTO. Diário Oficial do Estado, 2019. Disponível em: <<https://doe.to.gov.br/diario/4003/download>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TOCANTINS. *Lei nº 3.721*. Dispõe sobre a admissão especial de militares da reserva remunerada da Polícia Militar do Estado do Tocantins – PMTO e do Corpo de Bombeiros Militar – CBMTO, e adota outras providências. (Regulamentado pelo Decreto nº 6.314, de 21/09/2021 Diário Oficial do Estado, 2020). Disponível em: <https://www.al.to.leg.br/arquivos/lei_3721-2020_57073.PDF>. Acesso em: 15 set. 2022.

XIMENSES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas & MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 35, n. 3, p. 612-632. Disponível em: <<https://doi.org/10.21573/vol35n32019.96483>>. Acesso em: 10 set. 2022.

Pedagogia do quartel: *formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná*

Barracks Pedagogy:
creation of docile bodies in civic-military schools in the state of Paraná

Pedagogía del cuartel:
formación de cuerpos dóciles en escuelas cívico-militares del estado de Paraná

 **JOSELITA ROMUALDO DA SILVA***

Universidade Federal do Paraná, Curitiba- PR, Brasil.

RESUMO: Neste artigo buscou-se refletir teoricamente sobre os motivos pelos quais o estado do Paraná militarizou aproximadamente 10% da sua rede de ensino e qual é o projeto formativo para estudantes paranaenses nesse modelo educativo. Recorreu-se à análise de leis, projetos de lei, resoluções, atas das sessões da Câmara de Deputados e *sites* de órgãos públicos ou entidades civis organizadas, manuais de colégios cívico-militares e regimentos escolares, baseou-se, também, em estudos teóricos de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), Michael Apple (2003), Marina Lacerda (2019), Michel Foucault (2014), além de autores/as que pesquisam especificamente a militarização escolar no Brasil. Foi possível concluir que as escolas cívico-militares do Paraná integram uma política pública educacional neoconservadora, que surgiu como reação a movimentos sociais, objetivando a formação de corpos dóceis pela padronização e massificação do pensamento. Essa política é perigosa, pois castra o pensamento, fere direitos e subjuga crianças, adolescentes e jovens, contribuindo para que se tornem passivos/as e submissos/as.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná e professora da Rede Municipal de Ensino de Piraquara. *E-mail:* <joselitapiraquara@yahoo.com.br>.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Escolas cívico-militares. Militarização escolar. Paraná.

ABSTRACT: This article aims to theoretically reflect on the reasons why the state of Paraná militarized approximately 10% of its education network and on the training project for the students in this educational model. This research is based on the analysis of laws, bills, resolutions, minutes from the Chamber of Deputies, websites of public bodies or organized civil entities, guidelines for civic-military schools and school regiments. It is also based on theoretical studies by Stephen Ball, Meg Maguire and Annette Braun (2016), Michael Apple (2003), Marina Lacerda (2019), Michel Foucault (2014), as well as authors who specifically research school militarization in Brazil. It was possible to conclude that the civic-military schools in Paraná are part of a neoconservative educational public policy which emerged as a reaction to social movements, aiming at the creation of docile bodies through the standardization and massification of thought. This policy is dangerous as it castrates thinking, violates rights and subjugates children, adolescents and young people, contributing to making them more passive and submissive.

Keywords: Educational policies. Civic-military schools. School militarization. Paraná.

RESUMEN: Este artículo buscó reflexionar teóricamente sobre las razones por qué el estado de Paraná militarizó aproximadamente el 10% de su red educativa y cuál es el proyecto de formación de los estudiantes de Paraná en este modelo educativo. Se recurrió al análisis de leyes, proyectos de ley, resoluciones, actas de sesiones de la Cámara de Diputados y *sitios web* organismos públicos o entidades civiles organizadas, manuales de colegios cívico-militares y regimientos escolares. El trabajo también se basó en estudios teóricos de Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun (2016), Michael Apple (2003), Marina Lacerda (2019) y Michel Foucault (2014), además de autores que investigan específicamente la militarización escolar en Brasil. Se concluyó que las escuelas cívico-militares de Paraná forman parte de una política pública educativa neoconservadora que surgió como reacción a los movimientos sociales, visando la formación de cuerpos dóciles a través de la estandarización y masificación del pensamiento. Esta

política es peligrosa, ya que castra el pensamiento, vulnera derechos y subyuga a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, contribuyendo a su pasividad y sumisión.

Palabras clave: Políticas educacionales. Escuelas cívico-militares. Militarización escolar. Paraná.

Introdução

O processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná é uma política educacional recente, iniciada em 2019, com a adesão ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) do governo federal e expandida em 2020, com a aprovação da Lei Estadual n. 20.338/2020, que instituiu o Programa Colégios Cívico-Militares.

Desde a sua aprovação, a Lei passou por mudanças significativas que possibilitaram flexibilizar os critérios para a seleção das instituições e autorizou a adesão de um maior número de escolas ao programa. Assim, das 2.111 escolas estaduais, 207 são hoje cívico-militares, sendo 195 no modelo estadual e 12 no modelo do então governo federal – o que representa aproximadamente 10% da rede estadual de ensino, fazendo com que o Paraná possua o maior número de escolas militarizadas do país.

Para uma melhor compreensão sobre o tema que aqui será analisado, esclarecemos que os colégios ou escolas cívico-militares são instituições de ensino públicas, com atos regulatórios em vigência, que passaram pelo processo de conversão para o modelo cívico-militar a partir da estruturação de um formato híbrido, que prevê a cooperação técnica entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e a Secretaria de Estado da Segurança Pública. Com isso, a gestão escolar dessas escolas passou a ser compartilhada, inicialmente, entre um/a diretor/a militar e um/a diretor/a-geral (civil), algo que inexistia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Essas instituições são distintas dos colégios militares criados pelo setor de defesa e segurança pública, distinguindo-se, principalmente, por sua finalidade e seu financiamento. Os colégios militares são instituições criadas para atender dependentes de militares e estudantes que pretendem seguir a carreira militar, contando com um rigoroso processo seletivo. São de responsabilidade exclusiva da Secretaria de Defesa e Segurança Pública e, embora sigam as leis da área de educação, têm como base o regimento das corporações. Podem contar com militares no quadro de professores/as, além de possuírem uma excelente estrutura física e recursos humanos adequados, características essas muito diferentes das de escolas públicas paranaenses que migraram para o modelo cívico-militar.

Neste artigo, o objetivo é apresentar as justificativas utilizadas pelo estado do Paraná para a militarização de um número tão grande de escolas e compreender como essa política educativa afetará o projeto formativo de estudantes paranaenses. Como metodologia de pesquisa adotou-se a abordagem qualitativa, a partir do estudo teórico de análise documental. As fontes de análise foram leis, resoluções, projetos de lei, manuais, regimento, atas e *sites* de órgãos públicos ou de entidades civis organizadas, que permitiram compreender que esse programa foi pensado e reconfigurado a partir da atuação de diferentes agentes políticos e tensionada a partir da pressão de diferentes organismos e movimentos sociais. Contribuíram para as reflexões Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), Michael Apple (2003), Marina Lacerda (2019), Michel Foucault (2014), além de autores/as que pesquisam mais especificamente a militarização escolar no Brasil. Este estudo nos possibilitou compreender que a militarização escolar surgiu no estado do Paraná como uma reação de grupos neoliberais e neoconservadores aos movimentos sociais e como uma tentativa de contê-los. Assim, o projeto formativo dessas escolas cívico-militares é proporcionar a formação de corpos dóceis, ou seja, de sujeitos obedientes e cumpridores de regras; para isso, faz-se o uso de práticas, técnicas e normas que ferem o direito à educação pública e o direito a individualidade e subjetividade dos/as estudantes.

Para promover estas reflexões, realizamos uma breve análise sobre os motivos apresentados pelo governo do Paraná para militarizar um número tão expressivo de escolas públicas; em seguida, apresentamos os dois principais movimentos sociais na área da educação que questionaram as políticas neoliberais e neoconservadoras fortalecidas no Brasil e no Paraná a partir de 2015, como fixação de tetos de gastos, negação do reajuste salarial a servidores/as públicos/as, cortes nas despesas públicas e a mercantilização da educação, com políticas como a reforma do ensino médio.

O Movimento Secundarista de Ocupação – MSO e os movimentos de greve e paralisações de professores/as desafiaram a ordem estabelecida e representaram uma grande ameaça aos grupos políticos neoliberais, que reagiram se articulando rapidamente em defesa de políticas conservadoras – a militarização escolar foi uma delas. Explicitamos, assim, os argumentos pelos quais é possível afirmar que a militarização escolar no estado do Paraná tem como um dos seus objetivos conter esses movimentos sociais. Por fim, a partir das contribuições de Michel Foucault, apresentamos o projeto dirigido aos/as estudantes nas escolas cívico-militares, que tem por finalidade a formação de corpos dóceis.

As justificativas do governo paranaense para a militarização escolar

No Paraná, as escolas cívico-militares surgem como uma política pública educacional, com o objetivo de apresentar para a comunidade escolar uma cultura de desempenho, baseada em padrões determinados por avaliações externas, como o Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a Prova Paraná e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A partir dos estudos de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), identificamos que o processo de avaliação padronizada e as cobranças por resultados, acentuados nas escolas cívico-militares, está alicerçado numa visão neoliberal da educação, estruturando-se como resposta ao desafio da produtividade.

Um dos fundamentos do neoliberalismo compreende que o papel da escola é ‘encher’ estudantes com um conhecimento necessário para competir de ‘forma racional’, ou seja, da maneira mais econômica e eficiente possível, sendo esse processo mensurado pelo resultado de avaliações. Defende-se, nesse modelo educativo, um currículo ‘neutro’, ligado a um ‘sistema neutro de avaliação’, que supostamente resultariam em bons empregos no futuro. Nessa perspectiva, a escola é reduzida a uma fábrica, onde só quem possui os melhores indicadores de desempenho tem valor, e só aquele/a estudante que consegue se sair melhor nos exames, provas e avaliações é quem contribui para manter a escola na ‘direção certa’ (APPLE, 2003). Nessa lógica, quem não se adapta aos padrões pré-estabelecidos é rapidamente descartado/a.

O outro motivo apresentado pelo governo do Paraná para justificar a implementação das escolas cívico-militares é a melhoria da conduta dos/as estudantes e, conseqüentemente, a diminuição da violência escolar. Na análise dos documentos normativos do Programa Escola Cívico-Militar do Paraná, identificamos o forte teor moral e conservador que fundamenta e direciona essas práticas educativas. Uma das narrativas utilizadas para justificar a preocupação com a conduta dos/as estudantes está relacionada aos medos sociais e temores sobre os perigos da vida moderna, como a criminalidade e a percepção de que a ordem social e a civilidade estão sob ameaça (PUTNAM, 2000 *apud* BALL, MAGUIRE & BRAUN, p. 144). Em resposta a esse contexto, exigem-se da escola, cada vez mais, ações a fim de promover atitudes sociais positivas e disciplinares de estudantes:

Os pais querem escolher escolas para os seus filhos que proporcionem ambientes seguros e ordenados, bem como alcancem bons resultados em tabelas de classificação de desempenho [...]. Em consequência, a produção, circulação e a atenção aos códigos claros de disciplina e de comportamento têm sido parte desse processo de mercado – apenas como parte do mundo cotidiano da gestão da escola. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 144).

Com isso, diversas iniciativas, procedimentos e estratégias da cultura militar são incorporados na prática educativa como forma de controle do comportamento dos/as estudantes, informando-se aos/as responsáveis que a disciplina e o bom comportamento levarão, necessariamente, os/as estudantes a melhores desempenhos nas avaliações e conclusão dos estudos. Mas o que está por trás dessa preocupação com o comportamento dos/as estudantes? Por que seriam tão importantes e necessárias a ordem e a disciplina? E quais ordem e disciplina são cobradas?

Para além das questões anteriormente levantadas – como a narrativa sobre a melhoria da qualidade de ensino, fundamentada na ideologia neoliberal, e melhoria do comportamento, que agrega valores conservadores –, identificamos que a implementação das escolas cívico-militares no Paraná é uma política pública educacional neoconservadora, que surge como reação aos intensos movimentos sociais que ocorreram no estado nos últimos anos, especialmente o movimento secundarista de ocupação e os movimentos docentes de paralisação e greve.

O neoconservadorismo designa um movimento político ou modo de pensamento surgido nos Estados Unidos. Michael Apple (2003) analisou essa corrente e nos ajudou a compreender como o movimento agiu na formulação de políticas públicas, de forma articulada com neoliberais e populistas autoritários/as, especialmente na área da educação. A partir dos estudos de Apple, Marina Lacerda (2019) pesquisou a atuação do movimento neoconservador do Brasil, identificando em nosso país uma reelaboração dessa corrente, a partir do nosso contexto. Em *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*, a autora explica que o neoconservadorismo – ou a Nova Direita – se refere originalmente à coalizão para a eleição de Ronald Reagan como presidente dos Estados Unidos, em 1980, que reuniu uma parcela majoritária do movimento religioso evangélico, elementos da direita secular do Partido Republicano e intelectuais. Esse movimento no campo político surgiu como reação às políticas de bem-estar social e ao avanço de movimentos feministas, LGBT+ e por direitos civis. Para Marina Lacerda, o neoconservadorismo manifesta um ideário conservador, de direita¹, cuja peculiaridade reside na centralidade que atribui às questões relativas à família, sexualidade, reprodução e valores cristãos. Dessa forma, “esse ideário político aliou, nos Estados Unidos, militarismo (que compreende idealismo punitivo e militarismo anticomunista externo), absolutismo do livre mercado e valores da direita cristã” (LACERDA, 2019, p. 17).

Na América do Sul, o crescimento da direita levou a mudanças na orientação dos governos do Paraguai (2012), da Argentina (2015), do Brasil (2016), do Peru (2016) e do Chile (2018). Lacerda (2019) aponta como prováveis causas desse crescimento, que provocou desestabilização nesses países: uma crise econômica após relativa estabilidade, alimentando a insatisfação com os governos eleitos e o sistema político em geral; o novo ambiente das mídias digitais; e a reação dos Estados Unidos a uma ordem de crescimento multipolar. A autora pontua também que o novo conservadorismo brasileiro é uma parcela dessa direita que, pautada pela narrativa em torno da família tradicional, do anticomunismo, do militarismo e de valores de mercado, levou Bolsonaro à presidência.

Nos EUA, os neoconservadores orientaram sua atuação para uma agenda moralista, considerando principalmente os costumes sexuais. Defenderam o restabelecimento da autoridade patriarcal, de castigos corporais em filhos/as e da função da família como preventivo a disfunções sociais – pobreza, criminalidade, gravidez precoce, filhos ilegítimos – e garantidora de ‘segurança’ para as mulheres. Assim, atuaram de modo a eliminar

programas governamentais de cunho feminista e pelos direitos LGBTQ+ e se posicionaram contra a interferência do Estado no chamado domínio familiar, reivindicando medidas como o *homeschooling* e a proibição de materiais que contrariassem as ‘diferenças naturais’ entre os gêneros (LACERDA, 2019).

No Brasil, a pauta não foi diferente. Lacerda identificou os principais momentos da ação em defesa da família tradicional como reação à influência de movimentos feministas e LGBTQ+ na política. Os/As protagonistas da ação da família patriarcal foram os/as cristãos/ãs, em primeiro lugar, evangélicos/as, seguidos/as pelos/as católicos/as. O movimento pró-família englobou medidas sobre a educação e tratou da defesa dos valores familiares e religiosos na formação de estudantes, promovendo e pressionando em favor da aprovação de leis sobre *homeschooling*, Escola sem Partido, ensino do cristianismo e da Bíblia nas escolas, proibição de materiais que tratem de gênero, diversidade sexual ou que contrariem as opiniões de pais/mães ou religiosos/as.

No Paraná, diferentemente da pauta nacional relacionada aos costumes sexuais, observa-se que o fortalecimento do neoconservadorismo está diretamente relacionado à tentativa de contenção de movimentos sociais. Para ajudar nessa análise, recorreremos igualmente a Lacerda (2019), que citou a teoria situacional defendida pelo conservador Samuel Huntington, para quem o conservadorismo é posicional e se desenvolve conforme as necessidades históricas:

A ideologia conservadora é produto de intenso conflito ideológico social. Ela só surge quando forças sociais que desafiam a ordem estabelecida se tornam relevantes o suficiente para apresentar perigo claro e presente às instituições. O conservadorismo, assim, é a resistência que existe em um contexto específico, articulada, sistemática e teoricamente elaborada à mudança (HUNTINGTON *apud* LACERDA, 2019, p. 25).

Partindo desse pressuposto, entendemos que os conflitos gerados pelos movimentos sociais no estado do Paraná desafiaram a ordem estabelecida e representaram uma grande ameaça aos grupos políticos neoliberais e neoconservadores que impuseram uma política econômica e educacional de recessão (fixação de tetos de gastos, não reajuste salarial dos servidores públicos) e mercantilização da educação (reforma do ensino médio e políticas educacionais de meritocracia). Como forma de desarticulação ou repressão desses movimentos, temos o fortalecimento de políticas conservadoras, como a militarização escolar.

A seguir, apresentaremos brevemente como esses movimentos sociais se constituíram no estado, sua pauta de reivindicação e os grupos políticos favoráveis ou contrários a eles.

Movimento Secundarista de Ocupação

O Movimento Secundarista de Ocupação – MSO, que aconteceu no Brasil em 2016, refere-se às manifestações e ocupações em escolas secundárias e universidades. As mobilizações foram realizadas por estudantes em diferentes estados brasileiros, com o objetivo barrar medidas dos governos estaduais e protestar contra os projetos de lei como a emenda constitucional que fixou um teto de gastos, a PEC 241; o projeto Escola sem Partido; o Projeto de Lei – PL 44; e a Medida Provisória – MP instituindo o Novo Ensino Médio. Vinícius Corrêa (2022) mostra que esse movimento foi, possivelmente, inspirado pela onda de mobilizações estudantis que ocorreu em São Paulo em 2015. Nessa ocasião, os/as estudantes pediam mais investimentos e melhores condições para a educação pública, melhoria na qualidade da alimentação escolar e da infraestrutura das escolas paulistas; manifestavam-se também contra a tentativa de reorganização da rede pública estadual, uma vez que o governador pretendia concentrar uma única etapa de ensino em cada instituição, o que ocasionaria o deslocamento de vários/as estudantes para outras escolas.

No estado do Paraná, o Movimento Secundarista de Ocupação tomou grandes proporções em 2016, quando, segundo o Movimento Ocupa Paraná, 850 instituições foram tomadas pelos/as estudantes – o maior número de escolas ocupadas no país, representando quase a metade das 2.111 escolas estaduais, além de 12 universidades e 3 núcleos de educação. Esse movimento foi extremamente importante e significativo, tendo chamado a atenção da sociedade paranaense, com pessoas apoiando-o ou contrárias a ele. As principais reivindicações no Paraná foram a suspensão da medida provisória que modificava o ensino médio em todo o país e a não aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 241/55, que propunha um novo ajuste fiscal como forma de combater a crise econômica na qual o país se encontrava desde 2013. Além disso, houve resistência à proposta conservadora do Escola sem Partido, que estava sendo discutida nos âmbitos estadual e nacional. O argumento do governo era: o déficit nas contas públicas deveria ser combatido com redução dos gastos, principalmente de políticas públicas como saúde e educação. Essas medidas revoltaram os/as estudantes.

Os/As deputados/as estaduais do Paraná, em sua maioria alinhados/as à ideologia neoconservadora, discutiram sobre o MSO na Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP. Em sessão ordinária realizada no dia 24 de outubro de 2016, vários/as deles/as se posicionaram contrários/as ao movimento, alegando tratar-se de uma ocupação política, orquestrada pela esquerda, e que os/as estudantes sequer tinham conhecimento do que reivindicavam. Os deputados Stephanes Junior (PSB), Pedro Lupion (DEM), Hossein Bakri (PSD), Marcio Pauliki (PDT) e Luiz Claudio Romaneli (PSB) realizaram discursos acalorados e pediram o fim das ocupações. Pedro Lupion falou que o movimento era antidemocrático, deixando claro que não conversaria com estudantes que participavam das ocupações. Uma fala grave do deputado eleito pelo povo, pois ele não só se negou a

dialogar com os/as estudantes, como também os/as acusou de serem invasores/as, alegou que estariam ‘fazendo baderna’, para ‘aparecer’. Um fato por si só grave, mas que foi referendado por várias outras pessoas ali presentes.

Em resposta às acusações dos/as deputados/as, no dia 26 de outubro de 2016, as estudantes Nicole, do Colégio Estadual Santa Felicidade, e Ana Júlia, do Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, ambas de 16 anos, representantes do movimento secundarista, discursaram na Assembleia Legislativa do Paraná – ALEP, demonstrando grande conhecimento sobre a pauta de reivindicação dos/as estudantes. O discurso de Ana Júlia (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2016)² foi longo, emocionante e demonstrou a autonomia e o protagonismo dos/as secundaristas. É importante destacar que ela não se intimidou diante dos/as deputados/as e deixou claro que os/as estudantes/as tinham como única bandeira a educação, além de afirmar, de forma contundente e fundamentada, que o movimento era contrário à MP que modificava a estrutura e a organização do ensino médio; à Lei Escola Sem Partido – à qual ela se referiu como a Lei da Mordaza – e à PEC 241.

É interessante observar que uma estudante de 16 anos, empoderada, ousou desestabilizar a ordem estabelecida na ALEP diante de homens e mulheres, políticos/as experientes, demonstrando firmeza, autonomia e conhecimento sobre o que falava, algo que chocou segmentos conservadores. Lembremos que o pensamento conservador é baseado em valores relacionados à família tradicional, a princípios morais já definidos, à religião, à conservação de determinada ordem social e ao desejo de garantir a preservação das instituições. De acordo com tais valores conservadores, jovens devem honrar o pai, a mãe e devem obediência aos/as mais velhos/as; o próprio manual dos colégios cívico-militares do Paraná contém um juramento que ressalta isso. De acordo com os valores da família tradicional, a mulher deve ser recatada e deve demonstrar respeito e obediência ao marido.

Em seu discurso, Ana Júlia também destacou como a ocupação possibilitou diferentes aprendizados para seus/suas participantes. Fato esse que também foi observado por Corrêa (2022), que concluiu que o MSO permitiu aos/as estudantes várias e diferentes aprendizagens, condicionadas pela abrangência de espaços formativos, através de oficinas, palestras, aulões e debates envolvendo temas excluídos do currículo escolar – como direitos da juventude e temáticas confrontando o conservadorismo político, a exemplo das discussões sobre gênero, sexualidade e racismo. Mas não só, pois o próprio ato de organizar as ocupações foi formativo e promoveu, por exemplo, a superação da divisão entre trabalhos manual e intelectual, uma vez que os/as estudantes trabalharam coletivamente, de forma rotativa e voluntária, a partir de decisões tomadas em assembleia. Dessa forma, as ocupações promoveram igualmente a formação política dos/das estudantes, possibilitando um diferencial na constituição das pessoas que participaram do movimento.

Em relação à postura do governo Beto Richa (PSDB), governador do estado do Paraná em 2016, observou-se que ele combateu as ocupações não só por declarações ideológicas, mas também promoveu a repressão aos/as estudantes com força policial, medidas judiciais e, assim como os/as deputados/as, negou qualquer possibilidade de diálogo com o movimento. Tal postura foi apoiada por setores da mídia hegemônica, que divulgava as versões do governo a respeito das ocupações secundaristas (CORRÊA, 2022). Outra forma de repressão paraestatal foi realizada por organizações conservadoras e neoliberais da sociedade civil, sendo uma delas o Movimento Brasil Livre – MBL (CORRÊA, 2022). Essa ação foi denunciada pelos deputados Professor Lemos (PT) e Tadeu Veneri (PT) na Câmara dos Deputados, que exigiram uma atuação mais efetiva do Estado e da segurança pública para proteger os/as estudantes que estavam participando das ocupações.

Contrapondo-se ao grupo que tentava forçar o fim das ocupações, surgiu uma ampla rede de apoio composta por pessoas ou organizações que tinham uma relação concreta com os/as estudantes e seu contexto local, como partidos políticos, sindicatos, juventudes partidárias, entidades estudantis, coletivos, ONGs, órgãos de Estado, associações religiosas, familiares, professores/as e diretores/as que, apesar de muitas vezes agirem contra o MSO, tiveram atuações importantes como apoiadores/as, assim como professores/as e estudantes universitários/as (CORRÊA, 2022). Os/As apoiadores/as possibilitaram as condições objetivas para as ocupações, fornecendo recursos materiais (fogões, colchonetes, alimentos, produtos de higiene e limpeza etc.) e também participando de momentos formativos como rodas de conversa e saraus.

Não há como negar que o movimento estudantil secundarista foi um grande marco na história da luta dos/das estudantes, causando um profundo impacto em suas subjetividades enquanto sujeitos/as políticos – tornando-os/as mais conscientes de sua efetividade e seu poder de ação política – mas também em sua própria existência, na afirmação de sua identidade e do respeito à diferença, da tolerância e da boa convivência mediada por identidades múltiplas (STEIMBACH, 2018). Não há como negar também o quanto isso incomodou e até chocou alas e setores alinhados às ideologias neoconservadores e neoliberais, contrários ao movimento, que defendiam a aprovação das reformas propostas pelo governo.

Nessa linha, é importante considerar as reflexões de Edileuza Fernandes, Rosana Silva e Ilma Veiga (2020), que analisaram as abordagens de movimentos em defesa da militarização escolar e do Escola Sem Partido, por exemplo; para as autoras, foram uma resposta ao receio das alas conservadoras da sociedade quanto ao inegável potencial da escola como um espaço democrático de organização de grupos sociais desprivilegiados, podendo resultar em uma tomada de consciência pelos/as estudantes, que se perceberiam como sujeitos/as expropriados/as de bens materiais e de direitos, entre os quais o direito à educação de qualidade.

Movimentos de greve e paralisações dos/das professores/as

Professores/as e demais servidores/as da educação pública do estado do Paraná têm uma longa história de luta pela garantia dos seus direitos. Um dos movimentos mais marcantes dessa luta foi o de 2015, quando se mantiveram em greve por 44 dias. Luciana Botelho *et al* (2015) analisaram as repercussões desse movimento e destacaram que, diferentemente da greve de 1988, os/as professores/as não lutavam para conquistar direitos, mas sim para garantir os que já haviam conquistado anteriormente, como evitar o desmanche das escolas, manter programas, garantir a manutenção do Paraná Previdência (regime próprio de previdência social de servidores/as estaduais do Paraná) e o pagamento dos/as professores/as contratados/as por Processo Seletivo Simplificado – PSS.

A greve de 2015 ficou marcada pelo chamado *Massacre do dia 29 de abril*, pois nessa data, servidores/as do estado, liderados/as por professores/as, se mobilizaram para uma manifestação contra o projeto de lei que promovia mudanças no custeio do regime próprio da previdência social. Os/As manifestantes foram reprimidos/as de forma violenta pela tropa de choque e pela Polícia Militar, autorizadas pelo governador Beto Richa (PSDB). Mais de 200 pessoas foram feridas e nenhum/uma agente público/a foi responsabilizado/a. Não se via tal ação no estado desde 30 de agosto de 1988, quando professores/as em greve também foram reprimidos pela polícia durante o governo de Álvaro Dias (então PMDB).

A violência policial teve repercussão negativa em âmbito nacional e mesmo internacional, com destaque em diferentes jornais ao redor do mundo (o estadunidense *The New York Times*, o espanhol *El País*, o britânico *Daily Mail*, e nas redes de televisão *Fox News* e *Telesur*). Numa evidente tentativa de desqualificar o movimento e minimizar a responsabilidade da ação violenta por parte dos policiais, o governador atribuiu o confronto a *blackblocs*³. A situação ficou mais complicada quando um vídeo divulgado na internet mostrou a reação de funcionários/as dentro do Palácio Iguazu comemorando a ação dos policiais reprimindo e agredindo manifestantes no Centro Cívico.

O episódio de grande violência chocou toda a sociedade e demonstra a violação do Estado democrático de direito, uma vez que o artigo 9º da Constituição Federal define o direito de greve como um instrumento legítimo de luta pelos interesses do/a trabalhador/a. O sindicato dos/das professores/as – APP Sindicato, que teve um importante papel na articulação e na mobilização do movimento grevista, esteve a todo o momento à frente das discussões e negociações com os poderes legislativo e executivo, mantendo professores/as, funcionários/as, pais/mães, alunos/as e toda a sociedade informados/as, por meio de boletins impressos e publicados em sua página na internet. Sobre a repercussão do movimento, Luciana Botelho *et al* (2015) relataram que houve muitas iniciativas voluntárias de apoio à greve dos/das professores/as, por exemplo, “muitas pessoas trocaram o

seu perfil nas redes sociais por imagens de luto, com a frase ‘luto pela educação’, dentre elas professores, estudantes, enfim, a sociedade em geral” (BOTELHO *et al.*, 2015, p. 6).

No dia 09 de junho de 2015, os/as professores/as definiram em assembleia o fim da greve, esclarecendo que a decisão não fora tomada em resposta à proposta do governo, mas sim pela preocupação com a aprendizagem dos/as estudantes, o cumprimento do calendário e o fechamento do ano letivo (BOTELHO *et al.*, 2015). Apesar de toda essa mobilização, direitos foram retirados e o projeto de mudança da previdência estadual foi aprovado; mas para o governo do Paraná, o saldo também foi negativo, custando a popularidade do governador Beto Richa e a elevação do índice de rejeição a ele pela sociedade paranaense.

Em outubro de 2016, em meio ao Movimento Secundarista de Ocupação – MSO, os/as professores/as da rede estadual de ensino do Paraná entraram novamente em greve. O movimento reivindicava o reajuste salarial para a categoria e também se manifestava contra as mesmas pautas que os/as estudantes refutavam (a PEC 241, o PL 44 e a medida provisória do novo ensino médio). Em todos os anos seguintes, a categoria não deixou de se mobilizar por meio de greve ou paralisação, apresentando como reivindicação principal o reajuste salarial, entre outras pautas específicas.

A militarização escolar e a contenção dos movimentos sociais

Movimentos sociais como o MSO e as greves e paralisações de professores/as e demais educadores/as ocasionaram grandes desgastes políticos a governadores/as e deputados/as da base dos governos que implementaram em seus estados políticas neoliberais de desvalorização de servidores/as públicos e a promoção da mercantilização da educação pública.

No Paraná, em sessão ordinária na Câmara dos Deputados realizada no dia 27 de outubro de 2020, deputados/as da base do governo evidenciaram essa relação ao defenderem a militarização das escolas, utilizando como argumento a narrativa de que este era um desejo das famílias. O deputado Subtenente Everton (PSL) acusou alguns/umas professores/as ligados/as a APP-Sindicato pela resistência ao projeto de militarização das escolas afirmando que “a família quer uma escola cívico-militar por quê? Porque ela está cansada de ocupação de escola, de greve, de pichação, de depredação da escola, de falta de respeito com o professor, de falta de disciplina” (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2020b, p. 4). Nessa fala, o deputado tentou desqualificar o movimento dos/das estudantes e professores/as, da mesma forma que o deputado Pedro Lupion (DEM) tentara fazer em outro momento, ao criticar o MSO. Percebe-se a falta de compreensão sobre o que realmente representa o movimento de greve dos/as professores/as e o movimento estudantil de ocupação, reforçando uma visão preconceituosa e negativa.

O deputado Delegado Jacovós (PL) também se posicionou favorável ao projeto das escolas cívico-militares, alegando que a oposição estava levando a discussão para o campo ideológico. O deputado Ricardo Arruda (PSL), ao defender a militarização, acusou professores/as de doutrinar estudantes ‘na ideologia do PT’. Afirmou que lutou um mandato e meio para aprovar a lei do Escola Sem Partido, mas que foi derrotado. Porém, disse não precisar mais se preocupar, considerando uma vitória a aprovação do Programa Colégio Cívico-Militar, com o qual não haveria mais ‘ideologia de gênero’ ou ‘partidária’ nas escolas. Nas palavras do deputado, que é empresário e missionário evangélico, membro da Igreja Mundial do Poder de Deus:

Cansamos de ver aqui, Delegado Jacovós, as invasões a escolas, apoiadas por professores sindicalistas. O que vai acontecer agora com essas escolas é que, vejam, a gestão administrativa será dos militares, a gestão pedagógica será dos professores. Então, isso não muda nada. O currículo escolar não muda nada, porque vem do MEC também. O que vai mudar é que agora realmente vão dar o currículo escolar, os professores vão dar aulas, como deveriam estar dando há muito tempo e muitos não dão, preferem ficar plantando ideologias. Por isso, gente, por isso que a avaliação do Ideb no Paraná tinha caído tanto, tanto. Caiu lá embaixo! Agora, já crescemos muito, o Paraná está de parabéns. Parabéns ao Secretário da Educação. Olha, é algo tão importante aqui para o Paraná, porque as melhores avaliações de ensino estão nas escolas militares, as maiores. ... O que vamos ter, sim, é uma educação com disciplina, uma educação realmente em que todos estarão empenhados em dar as matérias do currículo escolar, sem inventar moda. Olha, acredito também que os valores nacionais serão agora realmente colocados novamente para a juventude, o Hino Nacional, o amor e o respeito à bandeira do Brasil. Tudo isso tinha se perdido! Não vejo um sequer ponto negativo nesse Projeto. Um sequer! Sou 100% favorável a esse Projeto, parabenizo toda a equipe do Governo, o nosso Líder do Governo, Hussein. Terá o nosso apoio (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ, 2020a, p. 6).

As narrativas de parlamentares aliados/as ao governo explicitam que, para além do discurso sobre uma suposta melhoria da qualidade de ensino, a militarização escolar tem por objetivo a contenção de manifestações e movimentos de professores/as e estudantes, além de buscar conter a atuação político-pedagógica docente. Isso nos faz lembrar a expansão dos colégios cívico-militares no estado de Goiás, que também foi uma reação do governo do estado à greve de profissionais da educação e aos enfrentamentos públicos promovidos por um grupo de professores/as da rede estadual; Em evento público, o governador chegou a anunciar a criação de novos colégios nesse formato “como ‘castigo’ aos ‘professores baderneiros.’” (ALVES, TOSCHI & FERREIRA, 2018, p. 276).

Dijaci Oliveira (2016), ao analisar esse processo de militarização de escolas públicas no estado de Goiás, argumenta que o discurso da segurança pública tem se tornado um instrumento importante para que muitos/as governantes possam criar mecanismos que permitam maior controle de movimentos sociais e a ampliação da capacidade de monitoramento de grupos de oposição e setores considerados ‘socialmente incômodos’, como

pessoas em situação de rua, migrantes estrangeiros/as de países considerados pobres ou arrasados, além dos movimentos sociais de contestação. A autora entende que a política de segurança se faz com justiça social; já a militarização das escolas é parte do processo de ampliação do controle social, seguindo as práticas de docilização do corpo e controle da mente, já analisadas pelo filósofo Michel Foucault (2014).

Convidamos os/as leitores/as a lembrar de Ana Júlia, de 16 anos, que confrontou publicamente os/as parlamentares paranaenses. Ela era estudante no Colégio Estadual Senador Manoel Alencar Guimarães, em Curitiba, que foi ocupado em 2016. Pois essa escola foi uma das instituições públicas militarizadas em 2020, após disputa acirrada entre deputados/as: com apenas 10 votos de diferença, o colégio teve que migrar para o modelo cívico-militar.

A formação de corpos dóceis nos colégios/escolas cívico-militares do Paraná

Os colégios/escolas cívico-militares do Paraná têm como foco a disciplina e a tentativa de controle e padronização dos/das estudantes, como se houvesse uma relação direta entre disciplina rígida e melhor aprendizagem. O rigor disciplinar e a tentativa de controle da conduta dos/as estudantes constam no *Manual do Estudante do Colégio Cívico Militar do Paraná – CCM/PR*, que teve muito de suas determinações incorporadas aos regimentos escolares.

A partir da análise desses documentos é possível compreender como é organizado esse controle disciplinar e atitudinal dos/das estudantes. Para tanto, recorreremos aos estudos do filósofo francês Michel Foucault. Na obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, o pensador analisou criticamente o surgimento da prisão, as penas como meio de suplício, a coerção, os meios de disciplina e o aprisionamento do ser humano. Na obra, escrita em 1975, Foucault revelou a aplicação de políticas de controle social no decorrer do tempo. Nos interessamos aqui especialmente pela identificação das técnicas de disciplinamento utilizadas nos colégios cívico-militar do Paraná, considerando tais análises de Foucault, a começar pela compreensão do corpo como objeto e alvo de poder: “o corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cuja as forças se multiplicam”; “corpo útil, corpo inteligível”; “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 135). Nas escolas cívico-militares encontramos práticas de submissão do corpo, que vão desde sua apresentação (uso do uniforme e cortes de cabelo), até como ele suporta a rotina das práticas cívico-militares (como nas formaturas diárias⁴).

Foucault (2014) argumentou que os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade são o que podemos chamar de disciplinas, tornadas

fórmulas gerais de dominação nos séculos XVII e XVIII. Nessa perspectiva, a disciplina aumenta a produtividade e diminui a forma política de resistência. As técnicas de disciplinamento são minuciosas, pois se tratam de “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos” (FOUCAULT, 2014, p.136), manifestando-se de diferentes modos, sendo um deles o controle de horários. Como o tempo torna-se cada vez mais fracionado, as atividades são cercadas o máximo possível de ordens às que se deve responder imediatamente. “Mas se procura também garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de construir um tempo integralmente útil” (FOUCAULT, 2014, p. 148).

Outra forma de disciplinamento apontada pelo autor é a elaboração temporal em cronograma de atividades a serem realizadas, a exemplo da prescrição de *o que fazer*, *como fazer* e *em que tempo*. Passa a haver a utilização exaustiva que envolve o princípio da não ociosidade,

o que significa que se deve procurar intensificar o uso do mínimo instante, como se o tempo, em seu próprio fracionamento, fosse inesgotável; ou como se, pelo menos, por uma organização interna cada vez mais detalhada, se pudesse tender para um ponto ideal em que o máximo de rapidez encontra o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2014, p. 151).

Com isso, o poder disciplinar, em vez de conter o comportamento, tem como função maior *adestrar*. Ele não amarra as forças para reduzi-las, mas procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2014, p. 167), sendo um “poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” e ressalta que o sucesso do poder disciplinar se deve “ao uso de instrumentos simples como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e suas combinações num procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2014, p. 143).

Para Foucault, as sociedades atuais substituem o poder do soberano pelo poder do olhar, assim, a partir dessa compreensão, vigiar tornou-se mais eficaz que punir. Ele ilustra o conceito de vigilância utilizando como exemplo o panóptico, um sistema de construção que permite a vigilância, a partir de um único posto central, de todos no interior do edifício.

O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver [sem ser visto] e permite [...] evitar massas compactas, fervilhantes [...], que eram encontradas nos locais de encarceramento [...]. Cada um em seu lugar [...] bem trancado em sua cela, de onde é visto de frente pelo vigia [...] impedido pelos muros laterais de entrar em contato com seus companheiros. E, essa é a garantia da ordem [...] não há perigo de complô [...] de barulho nem conversa nem dissipação. [...] Daí o efeito mais importante do panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder (FOUCAULT, 2014, p. 194-195). |

Esse sistema de vigilância se faz presente nas escolas cívico-militares do Paraná, para as quais foi criado um aplicativo que permite a hierarquias da instituição e a pais/mães verem e acompanharem a conduta e a disciplina dos/as estudantes. Estes/as, por sua vez, sabem que estão sendo vigiados/as, sabem que sua conduta está sendo avaliada constantemente. Tal aplicativo pode ser considerado uma máquina que, assim como o prédio do panóptico, fabrica efeitos homogêneos de poder. Com o aplicativo não é necessário recorrer à força para obrigar alunos/as a terem um comportamento obediente. É um processo de encarceramento dos corpos e das mentes a partir de um aparato tecnológico.

A vigilância hierárquica, por sua vez, é exercida por monitores/as militares e chefes de turma. Os/As chefes de turma são estudantes selecionados/as para observar, acompanhar e fiscalizar o comportamento de colegas, relatando informações para os/as monitores/as ou mesmo para a equipe diretiva da instituição. Vigiar se torna, então, uma função definida, que deve fazer parte do processo de produção, sendo indispensável um pessoal especializado, distinto das demais pessoas a serem observadas.

Sobre a sanção normalizadora, Foucault aponta que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 2014, p. 175). Nas instituições cívico-militares esse mecanismo se manifesta pelo acréscimo ou diminuição de notas, a depender da atitude considerada positiva ou negativa e de sanções como advertência, repreensão e suspensão, como já apresentado. Essas medidas são tratadas como corretivas e têm por função reduzir os desvios dos/as estudantes. Para o filósofo, “a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção”. (FOUCAULT, 2014, p.177). O mecanismo de computar notas ou pontos por comportamento hierarquiza os/as estudantes numa relação entre bons/boas e maus/más, classificando-os/as e dividindo-os/as. Para Foucault, divisões como essa têm um duplo papel: “marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 2014, p. 178). As escolas cívico-militares possuem vários instrumentos de recompensas, como premiações com notas e até medalhas, ou mesmo com promoções para chefe de turma; assim, esses mecanismos se normalizam. Acata-se o poder da norma.

O terceiro instrumento apontado por Foucault e que possibilita o sucesso do poder disciplinar é o exame, o qual “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (FOUCAULT, 2014, p. 181). O autor esclarece ainda que “o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto do saber” (FOUCAULT, 2014 p.188).

A partir desse contexto de disciplinamento dos/as estudantes, temos a formação de corpos dóceis e mentes padronizadas. Esse é o projeto formativo para os/as estudantes

paranaenses. Esses/as são os/as estudantes que as escolas cívico-militares do Paraná querem formar. Estudantes que saibam que estão sendo vigiados/as. Estudantes que cumpram as regras. Estudantes que não questionem seus superiores. Estudantes obedientes, que delatem seus/suas colegas. Estudantes doutrinados/as, que jamais questionariam políticas públicas educacionais; que jamais desrespeitariam ‘nobres’ deputados/as paranaenses e que jamais ocupariam escolas.

Considerações finais

Como foi aqui apresentado, a militarização escolar se fundamenta em princípios neo-liberais e neoconservadores. No estado do Paraná, essas duas concepções direcionaram a implementação de políticas educacionais nos últimos anos, especialmente a de militarização escolar instituída no governo de Ratinho Junior (PSD). Destaca-se, nesse processo, a conjuntura política favorável para essa implementação, tanto em âmbito federal – iniciada com o golpe de 2016, se fortalecendo com a eleição de Jair Bolsonaro e a composição de um Congresso Nacional de maioria conservadora – quanto com a eleição de Ratinho Junior em 2019 para o governo do Paraná e a composição da uma Câmara de Deputados em sua maioria próxima das ideias neoconservadoras⁵.

Duas narrativas em defesa das escolas militarizadas foram construídas e apresentadas para a sociedade paranaense: a de melhoria da qualidade de ensino (menor taxa de evasão e reprovação) pela excelência do ensino ofertado nos colégios cívicos-militares; e a de melhoria na conduta e disciplina dos/as estudantes. Com base nessas duas narrativas, o governador Ratinho Junior, mostrando a que veio, instituiu uma política de busca de resultados educacionais. Para isso, implantou novas formas de avaliação e acompanhamento desses indicadores, dando-lhes um ar de inovação – por exemplo, implantou plataformas educacionais e sistemas para monitoramento da frequência e aprendizagem dos/as estudantes, responsabilizando professores/as e diretores/as de escola por esses resultados. Além disso, o governador foi a público e apresentou o Programa Escolas Cívico-Militares, destacando que sua finalidade é restaurar a ‘cultura tradicional’, enfatizar a disciplina e o caráter, dando a entender a pais/mães que ali o ensino seria ‘neutro’, que seus/suas filhos/as seriam ensinados/as a ser obedientes e aprenderiam os conteúdos curriculares sem se desviar do ‘caminho do bem’.

A narrativa sobre os medos sociais e os “temores sobre os ‘perigos’ da vida moderna, criminalidade e percepção de que a ordem social e a civilidade estão sob ameaça” (PUTNAM, 2000 *apud* BALL, MAGUIRE & BRAUM, p. 144) embasaram o discurso de vários/as políticos/as paranaenses. Esses/as manifestaram publicamente uma visão preconceituosa e contrária a movimentos sociais, como greve de professores/as e o movimento estudantil de ocupação, igualando-os a situações de criminalidade. Para esses/as deputados/as,

tais movimentos constituíram-se como grande ameaça às instituições e à ordem vigente, a exemplo dos/as jovens que estavam empoderados/as – como as meninas de 16 anos discursando na Assembleia Legislativa e enfrentando os/as experientes políticos/as eleitos/as. Os/As estudantes mexeram com o brio desses/as deputados/as, sobretudo das alas conservadoras. A partir disso, não surpreende a defesa fervorosa de alguns/umas pela militarização de escolas públicas no estado do Paraná, mesmo no momento em que entidades e a sociedade civil organizada se posicionavam contra essa militarização.

Sobre o formato desse programa e suas diretrizes nas escolas estaduais, é possível concluir que as práticas da cultura militar ali impostas, como respeito incondicional a hierarquias, disciplina, padronização do modo de agir e ser de estudantes, ferem os direitos previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente. Ferem o direito das crianças serem crianças, de adolescentes serem adolescentes e jovens serem jovens. Ferem os direitos à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral desses/as estudantes, assim como a preservação de imagem, identidade, autonomia, valores, ideias e crenças. Nessa perspectiva, o projeto formativo apresentado nas escolas cívico-militares é aquele que pretende formar corpos dóceis, ou seja, é aquele que tem por finalidade formar jovens obedientes, que se submetam às regras sem questionamentos. É um projeto educativo que aprisiona corpos e mentes e que tem por funções sociais manter a ordem vigente e as instituições inabaladas, garantir a unidade nacional e legitimar o sistema, contribuindo para a coesão e o controle sociais, evitando mobilizações como as ocupações estudantis e greves de professores/as.

Recebido em: 16/11/2022; Aprovado em: 02/03/2023.

Notas

- 1 Direita e esquerda provêm de uma linguagem posicional utilizada pela ciência política para se referir a grupos de posturas ideológicas. O uso dos termos deriva da Assembleia Constituinte que se seguiu à Revolução Francesa. A direita era identificada com posições aristocráticas, tradicionalistas e monárquicas, e a esquerda com alinhamentos democráticos, racionalistas e republicanos (FERNANDES, 1995).
- 2 O discurso da estudante Ana Júlia também está disponível em: <https://youtu.be/pUQLs9y_fx4>.
- 3 O termo *blackbloc* (bloco negro, em inglês) refere-se a uma tática de manifestações de rua, desenvolvida desde a década de 1980, para garantir a autodefesa dos/as manifestantes diante de ações repressivas das forças policiais e, posteriormente, para atacar edificações de empresas e instituições de Estado, consideradas símbolos do capitalismo. Trata-se de um bloco de pessoas vestidas de preto que participam em grupo nas manifestações, ocultando seus rostos com máscaras e capacetes para evitar o reconhecimento e a perseguição policial.
- 4 A formatura é um momento que acontece diariamente nas escolas cívico-militares, quando são realizados o hasteamento e a apresentação da Bandeira Nacional; o canto do Hino Nacional ou outro estabelecido pela

equipe gestora, (Hino da Independência, Hino à Bandeira, Hino do Estado do Paraná, Hino do Município etc.); e a fala da Direção-Geral, Oficial de Gestão Escolar ou Direção Cívico-Militar.

- 5 Aqui é importante considerar que o estado do Paraná já vinha de um projeto neoliberal consolidado no governo anterior, de Beto Richa (2011-2018).

Referências

- ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- APPLE, Michel W. *Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade*. Trad.: Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. Ata da Sessão Ordinária do dia 26 de outubro de 2016. *Diário Oficial*, Edição n. 1.184, 1 nov. 2016.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. Ata da Sessão Ordinária do dia 21 de setembro de 2020. *Diário Oficial*, Edição n. 2.050, 30 set. 2020a.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO PARANÁ. Curitiba. Ata da Sessão Ordinária do dia 27 de outubro de 2020. *Diário Oficial*, Edição n. 2.075, 9 nov. 2020b.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias*. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.
- BOTELHO, Luciana Correa Barbosa *et al.* *Movimento de greve dos professores do Estado do Paraná 2015 e seu impacto social*. Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. PUC/PR 26 a 29/10/2015.
- CORRÊA, Vinicius Luiz. *Autonomia e horizontalidade no movimento secundarista de ocupações: princípios genéricos ou localizados?* Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2022.
- FERNANDES, Rosana César de Arruda; SILVA, Edileuza Fernandes & VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Militarização e escola sem partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. *Revista Exitus*, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-26, e020116, 2020. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1485>>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LACERDA, Marina Basso. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- OLIVEIRA, Dijaci David de Oliveira. As escolas militares: o controle, a cultura do medo e da violência. In. *O Estado de Exceção Escolar: uma avaliação crítica das escolas militarizadas*. Goiás: Escultura, 2016. p. 41-49.
- STEIMBACH, Allan Andrei. *Escolas ocupadas no Paraná: juventudes na resistência política à reforma do ensino médio (Medida Provisória 746/2016)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Militarização escolar em Minas Gerais: *tensões e retrocessos na relação entre educação e juventudeS*

School militarization in Minas Gerais

tensions and setbacks in the relationship between education and youthS

Militarización escolar en Minas Gerais:

tensiones y retrocesos en la relación entre educación y juventudeS

 ANA MARIA SARAIVA *

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

 ANALISE DE JESUS DA SILVA **

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

RESUMO: O presente artigo trata da militarização da escola pública em Minas Gerais com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, evidenciando o contexto social e político de sua emergência, seus referentes e sua concepção de *juventudeS*. O referencial teórico apoia-se nos estudos sobre educação, democracia e formação humana (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021 e no pensamento social latinoamericano sobre homogeneização, dominação e desigualdade, tendo Aníbal Quijano (2005) como referencial sobre a relação entre educação e democracia. Foram utilizadas pesquisas documentais e bibliográficas para perceber, no contexto de emergência das proposições militaristas e antidemocráticas para a escola, a formulação de uma agenda educacional nacionalista e homogeneizadora, elaborada a partir da ascensão da nova direita populista ou extrema direita. Com dez unidades e distanciada da educação

* Professora Adjunta da Faculdade de Educação e dos Programas de Pós-graduação em Educação e Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *E-mail:* <anasaraiva.ef@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <analisedasilva@gmail.com>.

com qualidade social, a escola cívico-militar de Minas Gerais, proposta pela ‘bancada da bala’, nega as *JuventudeS* e suas singularidades, criminaliza a comunidade escolar e afirma a dominação em oposição ao princípio constitucional da gestão democrática da educação.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Minas Gerais. JuventudeS. Educação e Democracia. Gestão Democrática da Educação.

ABSTRACT: This article involves the militarization of public schools in Minas Gerais with the implementation of the National Program of Civic-Military Schools – Pecim. It highlights the social and political context of its emergence, its referents and its conception of *youthS*. The theoretical framework is based on studies about education, democracy and human formation (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021) and on Latin American social thinking about homogenization, domination and inequality, having Aníbal Quijano (2005) as reference for the relationship between education and democracy. Documentary and bibliographical research was used to understand, in the context of the emergence of militaristic and anti-democratic propositions for the school, the formulation of a nationalist and homogenizing educational agenda which was elaborated from the rise of the new populist right or extreme right. With ten units and distanced from education with social quality, the civic-military school of Minas Gerais was proposed by the ‘bullet bench’, that is, a parliamentary front composed of conservative politicians. It denies the idea of *youthS* and their singularities, it criminalizes the school community and affirms domination in opposition to the constitutional principle of democratic management of education.

Keywords: Civic-military school. Minas Gerais. YouthS. Education and democracy. Democratic management of education.

RESUMEN: Este artículo trata de la militarización de las escuelas públicas en Minas Gerais con la implementación del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares - Pecim, destacando el contexto social y político de su surgimiento, sus referentes y su concepción de *juventudeS*. El marco teórico se basa en estudios sobre educación, democracia y desarrollo humano (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021) y en el pensamiento social latinoamericano sobre

homogeneización, dominación y desigualdad, con Aníbal Quijano (2005)) como referente sobre la relación entre educación y democracia. Se utilizó investigación documental y bibliográfica para comprender, en el contexto del surgimiento de propuestas militaristas y antidemocráticas para la escuela, la formulación de una agenda educativa nacionalista y homogeneizadora, elaborada a partir del surgimiento de la nueva derecha populista o extrema derecha. Con diez unidades y distanciada de la educación con calidad social, la escuela cívico-militar de Minas Gerais, propuesta por la 'bancada da bala', niega a las *juventudeS* sus singularidades, criminaliza a la comunidad escolar y afirma la dominación en oposición al principio constitucional de gestión democrática de la educación.

Palabras clave: Escuela Cívico-Militar. Minas Gerais. JuventudeS. Educación y Democracia. Gestión Democrática de la Educación.

Introdução

Este artigo surge da reflexão acerca do atual cenário político e suas implicações na formulação de uma agenda propositiva para a educação básica pública. Dentre outras implicações, essas proposições retiram o protagonismo e o sentido de valores como a igualdade, a formação humana, a cidadania ativa, a diversidade e a vivência democrática. Essa agenda difusa, que perpassa o neoconservadorismo, o privatismo e o moralismo, tem determinado o ementário propositivo de uma pauta militarizada para a política educacional brasileira. É na perspectiva de melhor compreender esse cenário que este estudo está situado, tendo como objetivo analisar o processo de militarização da escola pública no estado de Minas Gerais, evidenciando o contexto social e político de sua emergência, seus condicionantes, seus referentes, seu alcance e a concepção de *JuventudeS* subjacente ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim.

A argumentação está inserida no contexto de emergência da instituição militar como ator coletivo na organização, oferta e gestão da educação básica para as *JuventudeS*. A análise contextual aponta em direção a um movimento de desqualificação e desmonte das políticas sociais implementadas a partir do início deste século e que representaram um importante marco temporal para o estabelecimento da política educacional brasileira, a partir de perspectivas democráticas e inclusivas, direcionadas, sobretudo, por um trato pedagógico atento à diversidade. A estratégia metodológica para o desenvolvimento deste estudo organiza-se a partir de dois diferentes percursos.

No primeiro, mapeamos o ideário político e ideológico subjacente às propostas anti-democráticas para a educação, a partir do discurso ultraconservador que defende como pautas: ‘escolas cívico-militares’; a existência de uma ‘ideologia de gênero’; ‘escola sem partido’, dentre outras, que se caracterizam como conceitos organizadores de uma política educacional apartada do reconhecimento da diversidade e da vivência democrática como dimensão formativa para as *JuventudeS* estudantes. No segundo, analisamos os documentos oficiais e a produção acadêmica, buscando identificar a concepção de juventude e as proposições para os/as jovens estudantes na implementação do Pecim no estado de Minas Gerais, buscando apreender, também, as intersecções entre a sua implementação nas escolas e o princípio constitucional da Gestão Democrática da Educação.

O referencial teórico apoia-se, principalmente, nos estudos sobre educação, democracia e formação humana (DEWEY, 2007; TEIXEIRA, 2009; FREIRE, 1967; ARROYO, 2021); a produção do pensamento social latinoamericano sobre homogeneização, dominação e desigualdade (QUIJANO, 2005); o Novo Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2019; BRASIL, 2017); JuventudeS (MARGULIS, 2001; DA SILVA, 2002, 2021); Escola Cívico-Militar (SANTOS, 2021), as aproximações da escola com o pensamento neoconservador (APPLE, 2003) e as perspectivas analíticas acerca da Nova Gestão Pública e seus avanços sobre as políticas educacionais (VIGODA, 2003).

Esse referencial teórico e analítico é fundamentado na relação intrínseca entre educação e democracia. Orienta-nos a perspectiva de que essa relação não é natural e direta, ela é construída e reconstruída cotidianamente, a partir da política educacional, do currículo e do trabalho na escola, que precisam ter a participação, a inclusão e o olhar atento às singularidades como direção, para que a relação se efetive. Nos representa a constatação de Dewey da “devoção da democracia pela educação” (DEWEY, 2007, p. 88).

Da mesma forma, os educadores brasileiros Anísio Teixeira (2009) e Paulo Freire (1996) referem-se à escola como “a fábrica das democracias”, considerando indissociáveis, a educação, a escola e a democracia:

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

A escola democrática e democratizadora é aquela que fomenta a participação, o debate, a formação para o exercício presente e futuro da cidadania. Nos guia, também, o pensamento libertador de Paulo Freire, para quem o aprendizado e a vivência da democracia só são possíveis na participação. O autor diferencia em sua obra o que denomina “democracia cínica” da “democracia real”, sendo a primeira uma democracia normativa,

que minimiza a liberdade dos oprimidos, que reforça o poder dos já poderosos, já a democracia real é aquela que é forjada na liberdade e na participação:

é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1978, p. 80).

Entretanto, no contraditório dessa perspectiva libertadora e democrática, observa-se em alguns países, no contexto latino-americano atual e em outros, uma conexão entre a ascensão ao poder de representantes de um neoconservadorismo populista e a erosão da relação entre educação e democracia. A narrativa universalista propõe a negação da diversidade e das desigualdades a partir de uma igualdade reducionista, um retorno à uma perspectiva colonial de homogeneização, sendo a diferenciação caracterizadora de inferioridade:

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na idéia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa idéia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005, p. 117).

Assim, ao escolhermos como tema o processo de militarização das escolas baseada em uma homogeneização de corpos e mentes, buscamos, para além do referencial analítico já exposto, trazer para discussão da e na sociedade brasileira um processo que vem colocando em risco não só a escola pública, mas a educação de forma mais ampla, a formação das próximas gerações e a própria democracia.

Esse quadro desdemocratizador também tem como referente a ascensão do neoliberalismo, a promoção de democracias de mercado e o Estado mínimo, contribuindo para o enfraquecimento das políticas sociais e para a transposição de modelos gerenciais e desumanizadores da iniciativa privada para a ação pública, com pouca ou nenhuma mediação. Para essa reflexão específica, recorreremos ao referencial que aborda o modelo administrativo denominado Nova Gestão Pública, que para Eran Vigoda (2003) apresenta-se atrelado a um conjunto de ferramentas e técnicas que passaram a fazer parte da tomada de decisão política, como: a) planejamento, organização, controle e avaliação em detrimento da discussão sobre valores sociais; b) crítica à democracia como empecilho à ação estatal; c) orientação instrumental favorecendo o uso dos critérios de economia e eficiência em vez da equidade; d) tendência a considerar o gerenciamento como genérico, minimizando

as diferenças entre o público e o privado; e) afastamento da ciência política, filosofia ou sociologia e a aproximação das ideias administrativas práticas (VIGODA, 2003, p. 1).

Para melhor organizar a problemática anunciada, este texto está organizado da seguinte forma: a primeira parte afirma a opção pelo conceito de *JuventudeS*, no plural, reconhecendo singularidades e desigualdades que demandam um olhar ampliado e crítico ao termo ‘juventude’; a segunda aborda o modo como as políticas públicas de educação são atacadas, e como desse desmonte da Qualidade Social da Educação, construída desde a década de 1980, emergem as escolas Cívico-Militares; a terceira apresenta os principais movimentos para a implementação desse modelo escolar em Minas Gerais, evidenciando a noção de *juventudeS* que o projeto de militarização das escolas públicas tem como referente. O percurso faz-se necessário pela compreensão de que a desqualificação da educação como prática social e o desejo de conformação e dominação das *JuventudeS* antecedem a criação desse programa.

As *juventudeS* são muitas

A relação que a sociedade estabelece com as pessoas jovens tem sido, via de regra, historicamente ambígua. E essa ambiguidade, mesmo em condições em que se compreende a noção de juventude como uma construção histórica e social, é evitada de um olhar negativo, embora seja nessas pessoas que cada sociedade faz sua aposta de futuro.

Nessa perspectiva, pensar a juventude que está nas escolas públicas que vem sendo militarizadas requer compreender as várias possibilidades de ser jovem e de estar jovem em um país no qual não há vagas suficientes para que todas as pessoas entre os 15 e os 18 anos tenham garantido o seu direito à educação. É também possível observar a presença da ambiguidade da definição do que é ser jovem, do que significa estar na juventude ou do que significa atravessar a juventude na legislação, uma vez que esta define limites etários para responsabilidades que uma pessoa pode ou não assumir. Por exemplo, uma pessoa jovem pode trabalhar a partir dos 14 anos como menor aprendiz, mas só a partir dos 16 anos tem os direitos de pessoa trabalhadora assegurados, ainda que precários.

No mesmo rumo, a ambiguidade se evidencia nas representações elaboradas pela sociedade sobre juventude, quando, às mesmas pessoas às quais se imputa a responsabilidade pelas mudanças sociais também se imputa a responsabilidade pelas supostas crises de valores, seguindo a lógica adultocêntrica. Ambíguo e transitório, não necessitando, então, de políticas públicas permanentes, uma vez que logo ‘passarão’. É assim que o olhar de pessoas docentes e gestoras já adultas enxerga nossa juventude negra, pobre e periférica, quando decidem por ela que a escola a que ela tem dever (deixa de ser um direito) é a escola militarizada, uma vez que essa juventude não é reconhecida como sujeito/a de

direito. Ocorre que a juventude branca, rica, centro urbana é todo o tempo caracterizada, modelada, servida, reconhecida, merecedora desse status: sujeito/a de direitos.

Segundo Mario Margulis (2001), é inadequado que falemos em *juventude*, uma vez que há diferentes maneiras de ser jovem, considerando-se outras categorias como a economia, a sociedade e a cultura. Além dessas, acrescentamos, há também desiguais maneiras de ser jovem. Ao desenvolvermos essa lógica de pensamento, é possível constatar a inadequação de desconsiderar-se que a pessoa jovem negra não é referenciada em nossa sociedade da mesma forma que a branca; também não o é a do campo em comparação com a urbana; a que estuda na escola pública com a que estuda na concessão ao setor privado; aquela que já assume a maternidade ou a paternidade e aquela que não tem essa condição; a que tem emprego formal e a que está inserida no mercado informal ou no ilegal; a pessoa jovem cis e a trans de orientações sexuais homo, hétero ou bissexual; a religiosa e a que não se insere nesse campo, e assim como em outras centenas de possibilidades de leituras da especificidade desse momento do desenvolvimento humano que, por vezes, provocam inserções e, por outras, provocam exclusões. Então, falamos de *juventudeS* e não de uma categoria única, homogênea, sem cultura e sem valores, como sugere o programa de militarização escolar.

Na contribuição de Marília Spósito e Paulo César Carrano buscamos apoio quando propõem que:

Tem sido recorrente a importância de se tomar a ideia de juventude em seu plural – juventudes –, em virtude da diversidade de situações existenciais que afetam os sujeitos. No entanto, parte dessa imprecisão parece decorrer da superposição indevida entre fase de vida e sujeitos concretos, aspectos que, para os estudiosos da infância, não se superpõem [...] Infância e criança são noções que exprimem estatutos teóricos diferentes, operação ainda não delimitada claramente pelos estudiosos, profissionais e demais agentes sociais que tratam da juventude, pois superpõem jovens – sujeitos – e fase de vida – juventude – como categorias semelhantes (SPÓSITO & CARRANO, 2003, p. 60).

A ausência de uma leitura política das trajetórias escolares das pessoas jovens estudantes do ensino médio em escolas tornadas cívico-militares elimina uma análise pautada em outras relações dessas *juventudeS* quanto às suas trajetórias sociais, culturais, econômicas, religiosas, afetivas, éticas, enfim, humanas. Esse olhar afasta a possibilidade de construção conjunta entre as *juventudeS* e as escolas, com suas bases e teorias da educação e da aprendizagem pautadas na disciplina rígida de quartéis, sendo desejado como comportamento de rapazes e moças corpos e mentes juvenis domesticados, subalternizados, castrados à medida em que lhes é negado, intencionalmente, aquele tal Art.205 da Constituição Federal/88: “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).

O desmonte da educação com Qualidade Social

O período compreendido entre o final do século passado e o início deste representa um importante marco temporal para o estabelecimento da política educacional brasileira. Quando, em seu Art. 205, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) define que a educação é direito de todos/as e dever do Estado e da família, evidencia-se como central o foco em estratégias que busquem alcançar a meta de reavivar na escola sua função social de promover o desenvolvimento da autonomia responsável, solidária e colaborativa dos/das sujeitos/as, visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Foco esse necessário a qualquer projeto de escolarização que se proponha cumprir a Constituição Cidadã. E, tudo isso, para que as *juventudeS* tenham possibilidades, oportunidades, realidades que lhes proporcionem perspectivas de futuro construídas – não só, mas inclusive – em vivências escolares que estimulem, nelas e nas pessoas docentes que partilham saberes com elas, o prazer de aprender, conhecer, construir conhecimento, adquirir autonomia intelectual, identificar nos conteúdos programáticos aquilo que dialoga com possibilidades de melhoria de suas condições de vida, suas demandas, seus interesses e suas necessidades. Enfim, seus sonhos de viver uma juventude humanizada, uma vez que elas demandam da escola muito mais do que a escolarização.

As pessoas que nos leem podem se perguntar se estamos aqui apresentando alguma proposta nova, recente ou que ainda não tenha sido formulada. Respondemos com bastante rigor científico que o que estamos trazendo à baila foi construído coletivamente entre os anos de 1980 e 1991, durante a realização das Conferências Brasileiras de Educação – CBE, nas quais setores da sociedade civil levantaram, de maneira colaborativa, alternativas para a educação que se encontrava mergulhada em um contexto histórico caótico – provocado e alimentado pela implantação do tecnicismo no Brasil como abordagem oficial para a prática pedagógica ofertada às crianças e adolescentes estudantes. Depois, nos Congressos Nacionais de Educação – Coned, nos anos de 1996 até 2005, juntaram-se àqueles/as sujeitos/as algumas gestões públicas progressistas, completando-se a construção da concepção denominada Qualidade Social da Educação.

Tal concepção defende que a educação escolar deve ser ofertada pelo Estado para responder aos interesses da classe trabalhadora e que, para isso, valores fundamentais como autonomia, coletividade, justiça, liberdade e solidariedade, discutidos amplamente no II Coned (BRASIL, 1997, p. 10), precisam entremear os currículos escolares e as práticas educativas, pois ao serem trabalhados, trazem como consequência a todas as pessoas envolvidas no processo a aptidão para a interpretação de contexto e texto, como dizia Paulo Freire naquilo que chamava de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996, p. 42). Dessa forma, pessoas discentes, docentes, técnicas e gestoras tornam-se aptas à leitura do mundo e à leitura da palavra, se apropriam da prática

propositiva, cumprindo assim o previsto no referido artigo, ao conceber o ser humano como ser “ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania” (BRASIL, 1997, p. 11).

Essa é a nossa compreensão da função social da escola prevista no Art. 205 da CF/88 e nos Arts. 1º e 2º da LDB/96; e para reafirmá-la, remontamos ao início deste século, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹, em 2003, no âmbito da organização administrativa do Ministério da Educação, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltada à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural. Ela trazia em seu texto de apresentação trecho em que era possível perceber essa vinculação:

Um dos objetivos da SECAD é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores (BRASIL, 2004, p.1).

Nos anos subsequentes, a educação democrática e de qualidade social é percebida, dentre outros, na formulação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008; na criação do Fórum Nacional de Educação, pela Portaria n. 1407, em 2010; na garantia financeira para a ampliação da escolaridade obrigatória; no fortalecimento da educação escolar indígena e quilombola e, ainda, na ampliação da oferta na Educação de Jovens e Adultos. Configurava-se, assim, um Ministério da Educação como espaço de relativa interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro nas suas proposições (BRASIL, 2010).

Entretanto, nos últimos anos, essa perspectiva democrática vai se esmaecendo. No plano nacional e transnacional, ganha força uma agenda política e educacional nacionalista e homogeneizadora, proposta a partir da ascensão ao poder de governos representantes do que se denomina a nova direita populista ou extrema direita, como mencionamos anteriormente. A partir de alguns slogans representativos dessa tendência em diferentes contextos – *'America first'* (USA), *'Let's take back control'* (Reino Unido), *'Austria first'* (Áustria) e o *'Meu partido é o Brasil'*, adotado pelo presidente brasileiro empossado em 2019 –, percebe-se um fortalecimento de uma igualdade reducionista, que propõe um apartamento de qualquer noção de particularidade e diversidade (VUCETIC, 2017).

Esse processo vai estabelecer a formulação da política educacional em novas bases, distanciada de uma perspectiva democrática e inclusiva, silenciando a diversidade de

vozes até então presentes na interlocução entre a educação e o que a sociedade demanda dela. Outras propostas, igualmente distanciadas da perspectiva da educação como prática democrática, seguiram sendo formuladas e implementadas no âmbito da política educacional; as críticas à anterior política de direitos humanos e a negação do reconhecimento das singularidades orientaram as ações para o projeto de educação militarizada a ser implantado.

No período, tem início o processo de desmonte e enfraquecimento institucional das instâncias garantidoras da participação social na construção da política educacional. Os primeiros movimentos nesse sentido se deram logo no início do governo bolsonarista: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI² e a imediata criação, por meio do Decreto n. 9465, de 2 de janeiro de 2019, da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, assim apresentada: “a presença de militares na gestão administrativa terá como meta a resolução de pequenos conflitos que serão prontamente gerenciados, a utilização destes como tutores educacionais, para a garantia da proteção individual e coletiva, dentre outras visando a disciplina geral da escola” (BRASIL, 2019). Mais do que um ato administrativo, essa mudança foi uma ação simbólica da agenda conservadora idealizada para a educação, pautada em diferentes modelos a serem ‘testados’ na juventude vulnerabilizada:

propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinamentos fundamental e médio. A mudança no modelo de educação deve ser feita de forma progressiva, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019, p.1).

A despeito dessa ofensiva antidemocrática à educação das *juventudeS* nos últimos anos, a análise contextual de emergência desse fenômeno remete a um processo de desqualificação do campo em curso há mais tempo. Nessa interminável temporada de caça à educação, diferentes atores/atrizes sociais, religiosos/as, públicos/as e privados/as incorporaram-se ao discurso crítico aligeirado e pouco fundamentado, que apresenta soluções da mesma monta para os problemas da educação e define percursos precarizados para os/as jovens, sobretudo nos meios mais vulnerabilizados. Embora polissêmicas, essas vozes tendem a apresentar um viés analítico um tanto unitário, que aponta para a necessidade de mudanças e ‘modernização’ de práticas, do currículo e das estruturas de gestão. Entretanto, contraditoriamente, tendem, em suas proposições, a serem muito mais conservadores/as do que progressistas (APPLE, 2003), inclusive ao ‘culpabilizarem’ as *juventudeS* pobres, negras e periféricas por não assumirem o ‘protagonismo juvenil’, previsto nas ‘novas’ normativas educacionais como dever da pessoa jovem estudante.

Para discutir esse protagonismo juvenil, é desejável que se definam as concepções de protagonismo e de juventude com a quais o/a gestor/a público/a está trabalhando quando informa, por exemplo, que tal protagonismo é elemento essencial por se tratar de

processo atitudinal, por meio do qual cada estudante torna-se condutor/a de sua aprendizagem. Na concepção que se evidencia no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) e na Escola Cívico-Militar, isso se daria por se tratar de estimular jovens estudantes a fazer escolhas, tomando algumas decisões e responsabilizando-se por elas. Fala-se reiteradas vezes em desenvolvimento do projeto de vida deles/as e vincula-se a construção de tal projeto ao/à sujeito/a, fazendo disso o motivo de existir do ensino médio, como se tal leitura não estivesse em desacordo com a realidade de milhões de pessoas entre os 15 e os 18 anos desempregadas em Minas Gerais; ou de milhões de jovens com a mesma idade e fora do ensino médio em Minas Gerais; ou de 2 milhões de crianças, adolescentes e jovens de 11 a 19 anos que, segundo pesquisa *Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes*, realizada pelo Ipec para o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, não estão frequentando a escola no Brasil neste momento. Não se trata somente de pensar que aplicar o Novo Ensino Médio, parcerias público-privadas, projetos que desconsideram os sonhos das *juventudeS* afetadas, BNCC ou escola cívico-militar sejam iniciativas inadequadas. Se trata de avaliarmos que o debate sobre a motivação de *juventudeS* invisibilizadas, subalternizadas, desumanizadas cotidianamente e, por séculos, cobradas para que elas mesmas construam seus projetos de vida, é mais complexo do que elaborar estratégias no âmbito da escola. É um debate muito mais amplo e que requer problematizar qual é a perspectiva política, social, econômica, jurídica, humana, emocional que será posta à mesa pelo nosso modelo econômico: para que essas JuventudeS alimentem seus sonhos ou para que sirvam de alimento ao modelo capitalista.

A escola militarizada e a criminalização das *juventudeS* em Minas Gerais

Como marcos normativos principais, que tratam de afirmar, regular e dar sustentação à militarização de escolas situam-se, no âmbito federal, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PNECM; o Decreto n. 9465 de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares; e a Portaria n. 40/2021, que regulamentou o Programa Nacional de fomento a esse formato de escola.

Em Minas Gerais, a proposta de militarização escolar foi acolhida por representantes alinhados/as com suprapartidária ‘bancada da bala’³. Esse grupo tem aumentado significativamente a sua participação no Legislativo nos últimos pleitos, com atuação influente na construção de agendas para as políticas públicas, sobretudo nas áreas de segurança pública e educação básica. No caso da implementação desse formato de escola no estado, a referida bancada atuou diretamente na elaboração e apresentação do Projeto de Lei n. 94/2019, de autoria do deputado estadual Coronel Sandro. A ausência de qualquer debate prévio com a comunidade escolar e com movimentos e coletivos que têm a escola pública como pauta aponta a possibilidade de desconstrução do princípio da gestão democrática,

pela invisibilização dos/das atores/atrizes escolares na gestão da escola militarizada, conforme texto legal:

A Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais decreta:

Art. 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a criar no âmbito do Estado de Minas Gerais as Escolas Cívico Militares previstas no Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

Art. 2º – Para fins do disposto no art. 1º, poderá ser autorizada a conversão, fusão desmembramento ou incorporação de escolas estaduais já em funcionamento, para o modelo de escola cívico-militar, priorizando-se aquelas situadas em regiões de maior incidência de criminalidade.

Art. 3º – A gestão administrativa das escolas cívico militares no Estado será realizada por militares do quadro de oficiais e praças da reserva.

Art. 4º – Os municípios que contemplarem em seu sistema educacional a criação de escolas cívico militares, poderão utilizar militares da reserva para sua gestão operacional, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Parágrafo único – Para fins do disposto neste artigo, o Estado fará a cessão de militares mediante autorização expressa do Governador do Estado, ouvido previamente o Comandante Geral da Polícia Militar e/ou Comandante Geral do Corpo de Bombeiro Militar (MINAS GERAIS, 2019).

Em seus primeiros artigos, o PL 94/2019 expressa alguns dos referentes da proposta, com a vinculação da criminalidade, que deixa de ser um fenômeno político, econômico e social para se constituir em uma questão escolar. A condição de vulnerabilidade do território, no qual a escola a ser militarizada se insere, e que tem sido um conceito organizador de políticas focalizadas, é, da mesma forma, substituída pelo indicador de criminalidade, um caminho a ser trilhado pelos/as jovens, que poderão ser salvos/as desse destino pela militarização escolar. Além disso, na análise do texto legal, observa-se um claro desalinhamento entre a proposta das escolas cívico-militares e os princípios da gestão democrática da educação, representando retrocessos importantes ao texto da referida legislação. No âmbito da gestão escolar, é apresentada uma proposta híbrida de indicação de atores/atrizes militares para composição da equipe gestora da escola, em contraposição ao modelo vigente no estado, que preconiza a eleição direta e o exercício de função docente prévio para essa composição, contrariando, dentre outros, a Constituição Estadual de Minas Gerais (2021) e o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018).

Em seu Artigo 5, o PL de militarização escolar afirma a visão das juventudes empobrecidas como sem valores. cultura e cidadania:

Art. 5º – Os militares encarregados da gestão administrativa e operacional de escolas cívico militares devem ser habilitados em curso de capacitação e de gestão, a ser criado na forma de regulamento, observadas as seguintes diretrizes pedagógicas:

I – Programas nos campos didático-pedagógicos e de gestão educacional que considerem valores cívicos, de cidadania, disciplina de moral ecivismo, ensino e culto aos Hinos Nacional, da Bandeira, da Independência e Hinos Brasileiros e hinos do Estado e do município respectivo (MINAS GERAIS, 2019).

O texto reflete e sintetiza como os padrões de poder pensam e decretam, historicamente, os coletivos populares, sobretudo a sua formação, moralização e humanização. Como bem aponta Miguel Arroyo (2021):

A História do estudo das políticas, nos acompanha a hipótese de que para estudar como as políticas e diretrizes de formação de docentes-educadores, um caminho fecundo, será entender como os padrões de poder tem pensado os “Outros” a serem educados, instruídos, racionalizados, moralizados, porque decretados sem instrução, sem saberes, sem valores, sem humanidade. A nossa educação pública básica traz marcas do olhar inferiorizante dos “Outros” em nossa história política, cultural e pedagógica. Os “Outros” decretados pelos padrões de poder, como somente destinatários, depositários dos seus saberes, valores, racionalidades e moralidades. A história da nossa educação desde a empreitada colonizadora

educadora e reafirmada na educação republicana-democrática, carrega essa concepção de formação conformadora dos decretados sem formação humana (ARROYO, 2021, p. 31).

Ainda no mesmo artigo, em seu inciso II, é apresentada a finalidade da escola militarizada, apartada de qualquer vestígio da formação integral e humana: “II – Capacitação profissional necessária aos jovens” (MINAS GERAIS, 2019).

É o Observatório do Trabalho de Minas Gerais que, contando com a participação de técnicos da Fundação João Pinheiro – FJP e da Secretaria de Desenvolvimento Social – Sedese de Minas Gerais, na edição especial do *Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro*, nos auxilia a desconstruir essa imagem simplificada das questões sociais e econômicas que afetam as *juventudeS* de Minas Gerais. Com base nas estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e do Novo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – Novo Caged do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, o referido boletim informa que “o crescimento generalizado do desemprego para todas as categorias a partir do 1º trimestre de 2015 e evidencia as mais elevadas taxas de desocupação em todo o período analisado dos jovens entre 14 e 17 anos e entre 18 e 24 anos” (MINAS GERAIS/FJP, 2021).

Além disso, o mesmo documento destaca que “o primeiro grupo tem sido o mais prejudicado com as crises dos últimos anos, chegando ao final da série histórica com 53,1% de taxa de desocupação – patamar mais elevado desde 2012”. Evidencia também que para o grupo de rapazes e moças de Minas Gerais entre 14 e 17 anos é possível observar “um comportamento destoante das taxas, com queda da informalidade, principalmente

a partir do 2º trimestre de 2012 até o 3º trimestre de 2016, quando o indicador atinge seu menor nível neste período (42,3%)” (MINAS GERAIS/FJP, 2021). A leitura atenta do referido documento causa estranhamento, uma vez que foi elaborado por órgãos do mesmo governo estadual que propõe que essa juventude pobre, negra e periférica assuma o protagonismo da construção de seus projetos de vida. Tal proposição nos soa como inadequada, uma vez que a referida edição especial dá notícias de que, a partir do 4º trimestre de 2016 – portanto, já pós-golpe –, “a taxa apresenta grandes flutuações, alcançando 59,4% no 2º trimestre de 2019 e 33,4% no 1º trimestre de 2021 – menor patamar de toda a série histórica” e que é possível contatar que “estes movimentos das taxas de informalidade não foram acompanhados pelo incremento das contratações formais, haja vista que essas também decresceram ao longo dos nove anos”, e que isso pode ser apurado, “principalmente entre os empregados no setor privado, chegando ao menor nível no primeiro trimestre de 2021” (MINAS GERAIS/FJP, 2021).

Já quando discute redução de adolescentes e jovens ocupados/as que frequentavam escola em Minas Gerais – coisa que a prática docente denunciou informalmente, em momentos de formação continuada e em serviços nos quais estivemos com esses/as profissionais – aponta que entre 2012 e 2021, das pessoas ocupadas de 14 a 17 anos, “idade ainda de escolarização obrigatória, 75,4% frequentavam escola no 1º trimestre de 2012 e 66,2% no mesmo período de 2021”. A leitura do riquíssimo material nos informa que a taxa de frequência à escola dos/das que “trabalhavam no setor formal era inferior à dos que trabalhavam no setor informal”. Informa, também que “houve incremento dos adolescentes que conciliavam trabalho no setor formal e estudo, enquanto reduziu para aqueles que trabalhavam no setor informal, ocorrendo uma aproximação entre eles”. E, ainda, dá notícias de que “no 1º trimestre de 2021, 80,4% dos adolescentes ocupados no setor formal estavam na escola, contra 74,7% do setor informal” (MINAS GERAIS/FJP, 2021). De acordo com dados de outra pesquisa, a da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, o Brasil é o segundo país com população jovem entre os 18 e 24 anos que não conseguem nem trabalhar nem continuar os estudos, e que são 36% as pessoas jovens pobres, pretas e periféricas nessa situação.

Portanto, consideramos inadequado nomear a esta juventude como ‘nem-nem’, por estar muitas vezes sem estudo e sem trabalho, sendo que o nosso modelo econômico faz escolhas para ela e depois cobra dela que protagonize seu futuro, sem que as oportunidades, as possibilidades, os direitos sociais, constitucionais e humanos tenham sido garantidos a ela, suas famílias, suas comunidades, suas trajetórias escolares. E que, ainda, é este mesmo modelo econômico que, buscando perpetuar-se, imputa a essa juventude a escolha por um ensino médio, que além de ‘novo’, é cursado em uma escola cívico-militar.

O inciso III do PL 94/2019 aponta a origem do padrão gestor a ser empregado, ou seja, instituições militares, sendo algumas, como o exército brasileiro, já detentora de um sistema próprio de educação básica, a saber, “adoção dos padrões de ensino e modelos pedagógicos

empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio” (MINAS GERAIS, 2019).

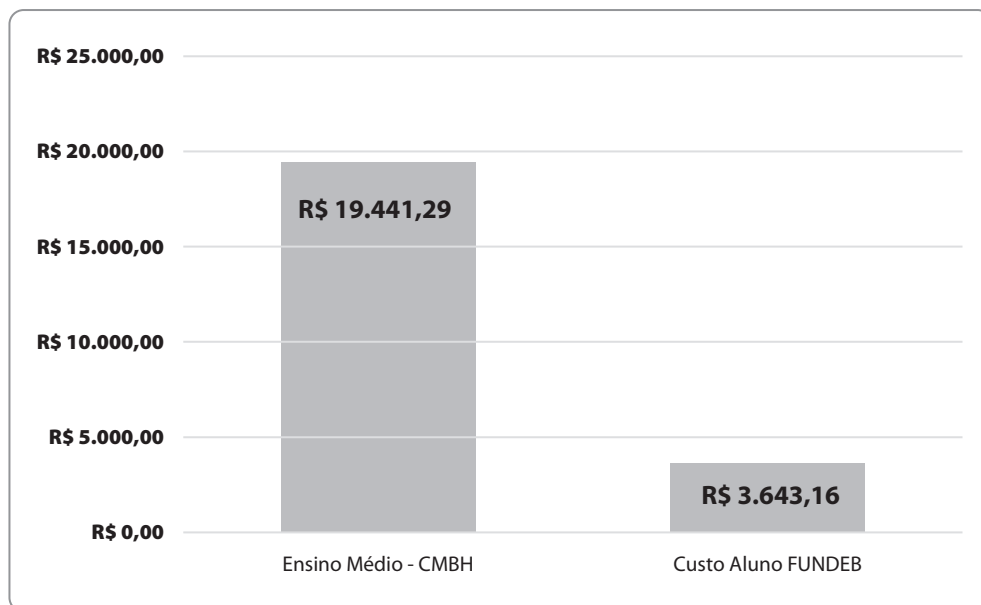
O projeto não apresenta uma definição do conceito de “escola cívico-militar” e nem detalha como seria essa gestão que adota padrões de outras instituições, fazendo referência somente ao já estabelecido no Decreto Federal n. 9465, de 2018. É possível deduzir algumas características do modelo a partir das competências atribuídas à Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-militares. Entre suas atribuições estão: “propor e desenvolver um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, para os ensinos fundamental e médio”; e “promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2019c).

A militarização das escolas e a consequente mudança da realidade social, apresentada como possibilidade concreta a partir da prioridade dada às escolas localizadas em territórios da alta vulnerabilidade social, revela uma noção reduzida do complexo conceito de vulnerabilidade social. De acordo com Dalila Oliveira e Ana Saraiva, a condição de vulnerabilidade diz respeito aos riscos sociais e de vida que são inerentes ao pouco ou inexistente acesso às dimensões consideradas essenciais para dignidade humana (OLIVEIRA & SARAIVA, 2015, p. 623). Portanto, a vulnerabilização não se trata de uma condição, ou seja, algo inalterável, mas de uma situação, uma vez que é imposta a sujeitos/as concretos/as e pode, sim, ser alterada.

São sujeitos e, portanto, à medida que se constituem vão constituindo a humanidade; e à medida que constroem sua(s) individualidade(s) vão construindo o(s) co-letivo(s); e à medida que escrevem sua história vão construindo a história da humanidade. São seres que, à medida que se modificam e modificam seu ambiente em função de suas reflexões e das ações decorrentes delas, vão fazendo de sua ação no e sobre o mundo a reescrita da vida e o significado da história. Ao mesmo tempo vão imprimindo à sua condição natural as marcas da humanidade (DA SILVA, 2002, p. 9).

Quanto à transposição de um modelo de escola para as escolas básicas militarizadas, além da pouca clareza, demonstra desconhecimento da realidade da escola pública. Essa simplificação pode ser evidenciada, por exemplo, quando avaliamos a diferença entre o custo aluno/a do colégio militar de Belo Horizonte – CMBH e custo aluno/a das demais escolas públicas. Tendo como referência o ano letivo de 2020, o custo básico por aluno/a do ensino médio no CMBH foi de R\$ 19.441,29 (dezenove mil quatrocentos e quarenta e um reais e vinte e nove centavos); no mesmo período, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb calculou o valor mínimo nacional por aluno em R\$ 3643,16 (três mil, seiscentos e quarenta e três reais e dezesseis centavos).

Gráfico 1: Custo Aluno/a Ensino Médio (CMBH) X Educação Básica – FUNDEB



Fonte: SANTOS, 2021.

O gráfico acima demonstra o abismo entre os diferentes modelos e, por extensão, as diferenças entre as *juventudeS* brasileiras, algumas responsabilizadas pela precária oferta à qual são submetidas. Por fim, nas análises feitas até o momento, é possível perceber a incorporação do civismo, do patriotismo, da defesa da pátria e da família, emergindo como novas matrizes valorativas da educação, sem nenhuma referência aos problemas estruturais da educação pública ofertada aos/às jovens das periferias criminalizadas.

O percurso da proposta de militarização escolar

Em sua tramitação nas diferentes comissões, o PL 94/2019 foi questionado. Além da pouca explicitação e da obscuridade de seus reais princípios e finalidades, a sua legalidade foi também questionada. Nesse processo, nas comissões de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como na de Constituição e Justiça, foram elencadas a usurpação de competência privativa da União na matéria, a ofensa a diversos princípios da educação constantes da Constituição Federal, como os da valorização do/da profissional da educação, da gestão democrática da escola e do acesso universal e em condições de igualdade. Além disso, considerou-se que o referido Projeto de Lei impõe a militarização precoce aos/às jovens e impede o direito do imperativo de consciência e viola os direitos e garantias fundamentais das crianças e adolescentes, em desrespeito ao próprio poder familiar,

extrapolando ainda as atribuições constitucionais da força militar estadual. Para essas Comissões, a militarização de escolas públicas, além de não agregar, por si só, mais qualidade ao ensino oferecido, desvirtua os fundamentos democráticos que organizam a educação pública na Constituição Federal e não encontra, da mesma forma, amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 1996.

A despeito das posições contrárias, a proposta foi aprovada, e em 2020, o estado de Minas Gerais iniciou a implantação do modelo escolar militarizado, chegando ao quantitativo de 10 unidades atualmente. Os princípios e diretrizes foram apresentados em dois documentos básicos orientadores: o Manual das Escolas Cívico-Militares (2020), atualizado nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares (2021). Nesses, consta o alinhamento à proposta com a definição dos valores fundantes das escolas cívico-militares em Minas Gerais:

I – civismo: colocamos o bem da comunidade escolar e da sociedade em geral acima dos interesses individuais;

II – dedicação: acreditamos que, tanto no trabalho quanto nos estudos, precisamos empenhar o melhor dos nossos esforços;

III – excelência: buscamos o mais alto nível de qualidade em tudo o que fazemos;

IV – honestidade: pautamos as nossas relações pela verdade, integridade moral e correção de atitudes; e

V – respeito: procuramos tratar os outros com deferência e atenção à sua dignidade e aos seus direitos, bem como respeitar as instituições, as autoridades e as normas estabelecidas (BRASIL, 2021).

A partir de 2020, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, em torno de 50 municípios, menos de 10% do total, solicitaram a implementação do Pecim. No ano de 2022, foi votado o parecer desfavorável ao projeto pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais – ALMG, estando a abertura de novas escolas cívico-militares até o presente momento paralisada.

Considerações finais

A implantação das escolas cívico-militares no estado de Minas Gerais, considerando os trâmites no Legislativo e estudantes envolvidos/das, nos permite algumas considerações que situam esse processo em um contexto mais amplo e que, de muitas formas, extrapola a esfera educacional. A proposta, pautada na visão preconceituosa e criminalizadora das *juventudeS* da escola pública, contribui para reforçar o impedimento de

fazermos a mesma escola pública para todas as pessoas, desde as crianças até as idosas, passando pela garantia do direito das adolescentes, jovens e adultas. O Pecim, seja no âmbito nacional ou subnacional, acentua as consequências da destruição recente das estruturas democráticas do Estado, os problemas estruturais das escolas públicas localizadas em territórios vulnerabilizados, os desafios cotidianos da gestão escolar em sua complexidade, cada vez mais amplificada, e, principalmente, a precária condição das *juventudeS* periféricas brasileiras.

Vulnerabilidade é a característica de quem ou do que é, em essência, vulnerável, ou seja, delicado, fraco, frágil. Ocorre que, sendo a vulnerabilidade uma particularidade que indica uma situação de fraqueza que pode se referir tanto ao comportamento das pessoas e a ideias que demandem maior robustez, quanto ao lugar social destinado a essas pessoas por quem ocupa o topo na pirâmide, a expressão *vulnerável* atribui aos/às sujeito/as a responsabilidade pela sua situação.

Diante disso, afirmamos nossa noção de que nomear esses/as sujeitos/as como pessoas que estão em situação de vulnerabilidade é imputar-lhes um lugar ‘natural’ na sociedade, lugar dado e do qual não se moveram pelo desejo, mas somente a partir de nossa intervenção. Quando as nomeamos como vulneráveis, informamos que dependem de auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência social, política, econômica, cultural, emocional e humana.

Não são vulneráveis. Foram e continuam sendo vulnerabilizadas, ou seja, colocadas intencionalmente na condição da falta, nesse caso por fatores socioeconômicos, a saber, faixa etária, raça e renda, uma vez que são jovens negros/as e pobres. Não estão à margem da sociedade. Foram colocadas lá, vulnerabilizadas por quem sempre esteve nos lugares de poder. Da mesma forma, não são invisíveis e sim invisibilizadas; não são pobres e sim empobrecidas, não são marginais e sim marginalizadas, e por fim, subalternizadas, compreendendo subalternidade na perspectiva de Edmundo Dias (2012), quando afirma que subalternos/as foram ‘orientados/as’ a silenciar suas lutas, sua subjetividade diante da hegemonia da burguesia, que buscou “transformar a subjetividade classista e histórica dos dominantes em uma objetividade naturalizada que se impõe a todos” (DIAS, 2012, p. 12).

Por isso, os governos de ocasião se sentem no dever de perpetuar os processos de exclusão dessas *juventudeS*, garantindo que recebam o que lhes predestinam, tendo, a exemplo do que tratamos nesse trabalho, o ‘novo’ (*sic*) ensino médio ofertado em escolas militarizadas, de maneira a garantir que se formem trabalhadores/as pouco ou nada qualificados/as, prontos/as para aceitar condições de trabalho e remuneração que interessam à classe social à qual tais governos servem.

Na finalização das análises aqui apresentadas, recorreremos, mais uma vez, ao mestre Paulo Freire, que nos inspira nesta e em outras reflexões críticas. Seus apontamentos nos orientaram neste estudo para o fato de que pesquisa educacional crítica precisa se

constituir como o desnudamento daqueles aspectos da realidade que nos impedem, individual e coletivamente, pessoal e societariamente, de nos humanizarmos. Da mesma forma, as explorações e injustiças, a violência e a iniquidade devem nos impelir à transformação. É nesse sentido que a militarização das escolas se apresenta como um desafio a ser enfrentado para a afirmação da educação pública, laica, gratuita e de qualidade, como um direito juridicamente protegido, socialmente defendido e politicamente assegurado, inscrito como tal na maior parte dos estados, e fruto, nos seus avanços, de lutas por esse reconhecimento, que ponham a educação como direito a ter novos (aqui sem o *sic*) direitos.

Recebido em: 12/11/2022; Aprovado em: 09/03/2023.

Notas

- 1 A partir de 2011, a SECAD incorpora a responsabilidade pela gestão da política de educação inclusiva, recebendo a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.
- 2 Em virtude do que simboliza, para além da burocracia institucional, a extinção da SECADI, faz-se indispensável um sinóptico desse processo político. No ano de 2003, durante o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, com o propósito de tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação das práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da Secretaria era articular as competências e experiências desenvolvidas – tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais – em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. A partir de 2011, a SECAD incorpora a responsabilidade pela gestão da política de inclusão educacional, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Sua extinção em 2019 representa uma ruptura institucional com esses valores fundantes da sua criação.
- 3 De acordo com Novello e Alvarez (2022), a expressão ‘bancada da bala’ é uma construção social e midiática que descreve bancadas suprapartidárias, compostas majoritariamente por egressos das forças de segurança, cujas plataformas políticas e discursivas se organizam em torno de temas relacionados à segurança pública. É uma categoria qualificadora de políticos que costumam ser caracterizados pela visão autoritária de controle social, por uma tensão constante com a política de direitos humanos e por representarem as corporações policiais.

Referências

APPLE, Michael W. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel Gonzales. Identidades docentes – educadoras reinventadas: formação docente – educadora repolitizada. In: SARAIVA, Ana; PASSOS, Daniela & OLIVEIRA, Rita (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente no século XXI: desafios para a formação humana*. São Carlos: De Castro, 2021.

BRASIL. MEC. *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*. 2 ed. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília, DF: Presidência da República. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. A Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte. II Congresso Nacional de Educação (II CONED), 1997. Disponível em <<https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial n. 1.407 de 14 de dezembro de 2010, que cria o Fórum Nacional de Educação, 2010*. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf>. Acesso em 18 set. 2022.

BRASIL. MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *RELATÓRIO DE GESTÃO DA SECADI, 2004*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. Lisboa: Didáctica, 2007.

DA SILVA, Análise de Jesus. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2002.

DA SILVA, Análise de Jesus. *Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos*. Curitiba: Appris, 2021.

DIAS, Edmundo Fernandes. *Revolução passiva e modo de vida: ensaio sobre as classes subalternas, o capitalismo e a hegemonia*. São Paulo: Sundermann, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

MARGULIS, Mario. Juventud una aproximación conceptual. In: BURAK, Solum Donas. (Org.). *Adolescencia y juventud em America Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

MINAS GERAIS. Fundação João Pinheiro. *Boletim do Mercado de Trabalho Mineiro*. Disponível em: <http://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/20.08_Boletim-de-Mercado-de-Trabalho-Mineiro-Juventude.V5.pdf>. Acesso em 10 jul. de 2022.

MINAS GERAIS. *Projeto de Lei n. 94 de 12 de fevereiro de 2019. Autoriza o Poder Executivo a criar a Escola Cívico-Militar de Minas Gerais e dá outras providências*. Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2019.

- NOVELLO, Roberta Heleno; ALVAREZ, Marcos César. Da 'bancada da segurança' à 'bancada da bala': Deputados-policiais no legislativo paulista e discursos sobre segurança pública. *Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.* – Rio de Janeiro – Vol. 15 – n^o 1 – JAN-ABR 2022 – pp. 81-101.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade & SARAIVA, Ana Maria Alves. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 17, n. 3, p. 614-632, set/dez, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd>>. Acesso em: 10 jul. de 2022.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa Latina. In: QUIJANO, Aníbal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SANTOS, Daniel Marques. *A reforma do ensino médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.
- SPÓSITO, Marília Pontes & CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, set./dez.2003.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009.
- UNICEF. Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- VIGODA, Eran. New public management. In: RABIN, Jack (Ed.). *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*. v. 2. New York: Marcel Dekker, 2003.
- VUCETIC, Srdjan. *Why a small meeting of far-right delegates in Europe shouldn't go unnoticed*. 2018. Disponível em: <<https://www.cips-cepi.ca/2017/01/23/why-a-small-meeting-of-far-right-delegates-in-europe-shouldnt-go-unnoticed/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal

Perspectives on school militarization in Distrito Federal

Perspectivas sobre la militarización escolar en el Distrito Federal

 VINÍCIUS VELLOSO DE OLIVEIRA*

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

 ANDRÉIA MELLO LACÉ**

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os olhares científicos lançados para a militarização das escolas no Distrito Federal. Para tanto, utilizou-se como procedimento metodológico o estudo de fontes primárias e secundárias, apoiando-se, especialmente, nos estudos de Erasto Fortes Mendonça (2019), Edileuza Fernandes Silva e Maria Abádia da Silva (2019), Catarina Santos (2021) e Maria Teixeira dos Santos e Thiago de Faria e Silva (2021). O estudo revelou que esses olhares científicos destacam, entre outros argumentos: a ruptura de direitos fundantes dos/as estudantes, principalmente aqueles atinentes a acesso e permanência na escola, o controle de corpos e mentes e o dilacerar da pluralidade de ideias, concepções pedagógicas e gestão democrática

Palavras-chave: Militarização das escolas públicas. Distrito Federal. Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares.

ABSTRACT: This article aims to analyze scientific perspectives on the militarization of schools in Distrito Federal. On this account, the

* Graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília. *E-mail:* <vinciusvellosodeoliveira@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <andrea.mello.lace@gmail.com>.

study of primary and secondary sources was used as a methodological procedure, relying especially on the studies of Erasto Fortes Mendonça (2019), Edileuza Fernandes Silva and Maria Abádia da Silva (2019), Catarina Santos (2021) and Maria Teixeira dos Santos and Thiago de Faria e Silva (2021). The study revealed that these scientific perspectives highlight the rupture of students' fundamental rights, especially those related to access and permanence in school, the control of bodies and minds and the tearing apart of the plurality of ideas, pedagogical conceptions and democratic management, among other arguments.

Keywords: Militarization of public schools. Distrito Federal. National Program of Civic-Military Schools.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar las perspectivas científicas sobre la militarización de las escuelas en el Distrito Federal. Para ello, se utilizó como procedimiento metodológico el estudio de fuentes primarias y secundarias, apoyándose especialmente en los estudios de Erasto Fortes Mendonça (2019), Edileuza Fernandes Silva y Maria Abádia da Silva (2019), Catarina Santos (2021) y Maria Teixeira dos Santos y Thiago de Faria e Silva (2021). El estudio reveló que estas perspectivas científicas destacan, entre otros argumentos: la ruptura de los derechos fundamentales de los estudiantes, especialmente los relacionados con el acceso y permanencia en la escuela, el control de cuerpos y mentes y el desgarramiento de la pluralidad de ideas, concepciones pedagógicas y gestión democrática.

Palabras clave: Militarización de las escuelas públicas. Distrito Federal. Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares.

Introdução

Militarizar escolas é a expressão da tendência ultraconservadora que vem se alastrando pelo país com diferentes nomes: escola de gestão compartilhada, escola cívico-militar, escola da Polícia Militar etc. Segundo Catarina Santos e Daniel Cara (2019), escolas militarizadas são escolas civis da rede pública de ensino “cujas gestões administrativa, disciplinar e, em alguns casos, pedagógica são repassadas às polícias, por decisão do poder executivo ou legislativo” (SANTOS & CARA, 2020, p. 177). A militarização das escolas públicas ocorre de maneiras diversas nos estados e municípios em que se faz presente. Catarina Santos *et al* (2019) apontam os modelos de

militarização das escolas públicas por meio de acordos, convênios e parcerias com os comandos da Polícia Militar. Os/As autores/as tratam também dos pacotes educacionais de militarização das escolas públicas, modelo mais recorrente nos municípios, e apontam que há escolas privadas que utilizam a ‘metodologia’ dos colégios da Polícia Militar – PM.

Observa-se que a educação pública gratuita, laica e de qualidade para todos e todas, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 e as legislações correlatas, está sob ameaça, e a militarização das escolas públicas é uma forte expressão dessa coação. No Distrito Federal – DF, governado por Ibaneis Rocha, filiado ao Movimento Democrático Brasileiro – MDB, a militarização das escolas públicas foi iniciada em 31 de janeiro de 2019, por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria de Segurança Pública. A Portaria Conjunta SEE/SESP dispôs “sobre a implementação do projeto-piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Até a data de publicação deste artigo, o DF tinha 16 escolas públicas militarizadas.

Este artigo objetiva, portanto, analisar os olhares científicos que foram lançados para a militarização no Distrito Federal, sobretudo as abordagens de Erasto Mendonça (2019); Catarina Santos (2021); Maria Teixeira dos Santos e Thiago Silva (2021); Edileuza Silva e Maria Abádia Silva (2019). Buscou-se elucidar a questão: quais são as principais temáticas tratadas pelos/as autores/as a respeito da militarização no Distrito Federal? A pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa e nos procedimentos de análise em fontes primárias e secundárias. Para o alcance do objetivo geral, a primeira parte deste artigo trata, de forma breve, do processo de militarização no país, a partir do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim. A segunda parte destaca a militarização das escolas públicas no Distrito Federal e, por fim, na terceira parte são apresentadas as abordagens científicas sobre a militarização no Distrito Federal.

Um breve retrato da militarização das escolas no Brasil

A militarização das escolas no Brasil foi implementada pela primeira vez em Goiás, no governo Marconi Perillo, na década de 1990. Com a premissa de que colégios militares proporcionavam melhor qualidade de ensino, fomentou-se a ideia da transferência de gestão de escolas públicas estaduais e municipais às polícias militares. A princípio, o objetivo era a criação de unidades escolares voltadas para a formação e o aperfeiçoamento de oficiais e praças, atendendo somente dependentes de militares. Entretanto, à medida que esse modelo de educação nos padrões militares foi ganhando espaço, a iniciativa teve notoriedade e passou a ser implementada em diversos municípios de Goiás (MENDONÇA, 2019; ALVES, TOSCHI & FERREIRA, 2018; SANTOS *et al*, 2019).

Até que, em 2015, conforme apontam Míriam Alves, Mirza Toschi e Neusa Ferreira (2018), a onda da militarização se tornou política de estado e forma de reação às vaias dos/as professores/as dirigidas ao governador durante uma greve dos/as profissionais da educação. “Neste ato o governador anunciou novos colégios militares como ‘castigo’ aos ‘professores baderneiros’”. Um ofício dirigido à Assembleia Legislativa de Goiás propôs a transformação de cinco colégios estaduais em colégios militarizados (ALVES, TOSCHI & FERREIRA, 2018, p. 276). Aos poucos, a militarização de escolas públicas foi implementada em outras entidades federativas, assumindo diferentes formas.

No ano de 2019, logo após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim foi estabelecido como política de educação, agora em âmbito federal. Promulgou-se o Decreto n. 9.665, de 02 de janeiro de 2019, criando a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Destacam-se algumas das atribuições da pasta, como desenvolver um modelo de escola ‘de alto nível’, tomando por base os padrões de ensino nos Colégios Militares do Exército, da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros; aumentar o alcance do programa para as esferas estaduais e municipais; coordenar programas incentivando as ‘boas práticas’ e valores cívicos aos moldes das escolas militarizadas; e articular parcerias entre as secretarias de estado para consolidar a militarização (BRASIL, 2019a).

O Decreto 10.004 foi homologado em 05 de setembro de 2019, instituindo o Pecim como política de educação para “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019b). O documento prevê garantias de fomento financeiro e fortalecimento técnico às escolas aderentes ao Pecim, assim como determina os princípios e objetivos do programa, baseados nas metodologias militares de ensino, “civismo, boas práticas e condutas, e patriotismo” (BRASIL, 2019b). Caberia ao Ministério da Educação – MEC a articulação entre as secretarias de estado de educação e de segurança pública para o estabelecimento do modelo militarizado.

Há no Decreto uma analogia dúbia entre *escolas militarizadas* e *escolas militares*, que deve ser elucidada. Escolas militarizadas, conforme vimos no início deste artigo, são instituições públicas civis, mantidas pelo poder público e administradas pelas secretarias de educação, cujas “gestões administrativa, disciplinar e, em alguns casos, pedagógica, [são] repassadas às polícias” ou aos bombeiros militares por meio de decisão do poder executivo ou legislativo (SANTOS & CARA, 2020, p. 177, grifo nosso). Elas deixam seu caráter puramente civil e passam a seguir condutas, princípios e parâmetros das corporações. Sua nomenclatura é alterada, e os currículos passam a contemplar novas disciplinas, como civismo, educação moral e cívica e ordem unida (SANTOS & CARA, 2020). Erasto Mendonça (2019) acrescenta que a militarização concerne procedimentos de privatização, por meio de parcerias que determinam novas regras e novas organizações da gestão escolar.

Já os colégios militares são criados como instituições militares e são “escolas das corporações como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros

[...] e, geralmente, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não a secretarias de educação” (SANTOS *et al*, 2019, p. 583). Dependentes de militares têm prioridade no ingresso, e aos/as demais estudantes o acesso se dá através de processo seletivo. Esses colégios podem seguir alguns dos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), mas obedecem ao regulamento do Exército e seguem suas tradições e valores. Sua estrutura física é diferenciada daquela das escolas públicas, contando com piscinas e laboratórios, por exemplo. Os custos estudante/ano são bem mais elevados do que os custos estudante/ano em escolas civis de educação básica e são providos pelo Exército, assim como por taxas cobradas dos/das estudantes; ressalta-se o excelente salário dos/as professores/as (SANTOS & CARA, 2020).

Observa-se que a nomenclatura ‘cívico-militares’, atribuída às escolas militarizadas após o Pecim, está “no imaginário social, [...] diretamente ligada ao cidadão pertencente a uma nação, ao Estado” (SANTOS & CARA, 2020, p. 187). A lógica ameniza a ideia de que existe um movimento militarizado atuando nas escolas, levando a uma sensação de conforto e segurança, uma união entre polícia e comunidade escolar. O mesmo princípio se aplica ao modelo de militarização no Distrito Federal. A nomenclatura ‘gestão *compartilhada*’ suaviza a realidade de que as escolas militarizadas não apenas terão parte da gestão escolar repassada a militares, mas encobre os desvirtuamentos em relação a uma escola civil – imposição de continências, medidas disciplinares rigorosas, novas rotinas, jargões militares e uma gama de mudanças, inclusive pedagógicas.

Até o fechamento deste artigo, em 2022, o portal do MEC indicava que 54 escolas aderiram ao Pecim. Na Região Norte, 18 escolas aderiram ao programa – é a região com o maior número de escolas cívico-militares. Em seguida vem a Região Sul, com 13 escolas. A Região Centro-Oeste tem 11 escolas, a Região Nordeste tem sete e a Região Sudeste, cinco escolas. Lembramos que a intenção do Pecim era a implementação em 216 escolas. O então ministro da Educação Abraham Weintraub definiu o Pecim “como a maior revolução na área de ensino no país nos últimos 20 anos” (PORTAL MEC, 2019).

Para André Martins (2019), os fomentos prometidos pelo Pecim, nada mais são que uma moeda de troca para que as secretarias de educação consolidem o convênio com as secretarias de segurança pública ou polícias militares. Sabe-se que o cenário educacional no Brasil é precário, e escolas públicas sucateadas são a realidade em todos os estados. Logo, unindo interesses ideológicos com as necessidades urgentes das inúmeras instituições em estado catastrófico de funcionamento, a ‘adesão’ soa como um eufemismo. Estados e municípios são “praticamente obrigados à adesão, em virtude dos benefícios materiais e/ou financeiros disponibilizados, pois, em sua maioria, apresentam grandes dificuldades em manter as redes” (MARTINS, 2019, p. 693).

Pode-se traçar um paralelo entre a militarização no DF e o programa Escola sem Partido – ESP. Com o objetivo de ‘desesquerdizar’ as escolas, alegando proselitismo político por parte de professores/as em sala de aula, o Escola Sem Partido, desenvolvido por

correntes conservadoras no cenário político brasileiro, surge como ferramenta de cerceamento do trabalho e da liberdade de expressão docentes. O “ESP propõe uma verdadeira mordalha aos educadores, com o argumento de que a função da escola é somente ensinar”, contrariando a Constituição Federal e a LDB, que determinam que as funções das escolas vão além das imaginadas pelos idealizadores do ESP (SANTOS & PEREIRA, 2018, p. 265).

Fernando Penna (2017, p. 39), em uma Aula Magna na Universidade Federal Fluminense¹, comparou as diretrizes do Projeto de Lei (PL) n. 867/2015 – que visava inserir o ESP na LDB – e o que consta na Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB (1988) a respeito da educação. O palestrante apontou remoções por parte do Escola Sem Partido de princípios educacionais presentes na Constituição, como o pluralismo de concepções pedagógicas.

O segundo princípio proposto pelo programa Escola sem Partido é o “pluralismo de ideias no ambiente acadêmico”. Como aparece na nossa Constituição? Na Constituição Federal, artigo 206, inciso III: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistências de instituições públicas e privadas de ensino”. Então, perceba, eles excluíram intencionalmente algo que foi unido de maneira não casual nesse princípio constitucional, que é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (PENNA, 2017, p. 41).

A Constituição também dispõe a liberdade de ensinar como princípio educacional. No entanto, conforme analisa Penna (2017), o PL a retirou de seus tópicos. A desqualificação do/da professor/a não se limitou às questões supracitadas, mas também buscou a remoção da liberdade de expressão das atribuições docentes. Ademais, o discurso promovido pelos apoiadores do projeto “tratam o professor como um monstro, um parasita, um vampiro” (PENNA, 2017, p. 42).

No próximo tópico abordamos o modelo de militarização adotado no Distrito Federal, que consiste em uma parceria entre as Secretarias de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF e a Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal – SSP/DF, tornando a gestão disciplinar das escolas militarizadas responsabilidade da SSP/DF, mas mantendo a gestão pedagógica a cargo da SEE/DF, apesar da obrigatoriedade de inclusão de atividades pedagógicas contemplando disciplinas propostas pelo modelo militarizado de ensino.

As escolas militarizadas no Distrito Federal

O modelo militarizado de ensino implementado no Distrito Federal ocorreu por meio do convênio entre a SSP/DF e a SEE/DF, em 31 de janeiro de 2019, data da publicação da Portaria Conjunta n. 01 (DISTRITO FEDERAL, 2019a), que estabeleceu o projeto-piloto da militarização das escolas no DF. Até então, quatro escolas compunham o quadro das

instituições militarizadas, cuja denominação à época passou a ser ‘Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal’. Na sequência, foi sancionada a Portaria Conjunta n. 09, em 12 de setembro de 2019, e mais tarde, a Portaria Conjunta n. 22, de 28 de outubro de 2020 – sendo esta última a que está em vigor, revogando as Portarias n. 01 e 09.

A Portaria Conjunta n. 22/2020 define que escolas são *indicadas* para a militarização, com base no Índice de Vulnerabilidade Escolar – IVE. O termo entra em contradição com outra palavra presente na mesma portaria, o qual determina que as escolas que desejarem aderir ao modelo poderão realizar audiências públicas de caráter consultivo (DISTRITO FEDERAL, 2019a; 2020). No entanto, “as tratativas da SEE/DF com as direções escolares ocorreram em pleno período de recesso escolar, com professores e estudantes em férias” (MENDONÇA, 2019, p. 602). Anteriormente, na Portaria Conjunta n. 01/2019, a adesão constava como não obrigatória, deixando a cargo da escola a escolha de participar ou não do projeto-piloto. Ao passo que a militarização se torna uma política distrital de educação, questiona-se a prática da imposição.

Outro documento oficial, a Portaria Conjunta n. 11, de 23 de outubro de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), legalizou os regulamentos impostos às Escolas de Gestão Compartilha – EGCs. São eles²: *Manual do Aluno, Regimento Escolar, Regulamento Disciplinar, Regulamento Básico de Uniformes* e o *Plano Operacional*. São manuais norteadores das novas condutas e rotinas dos/das estudantes e militares alocados/as nas escolas. Via de regra, ‘disciplina’ e ‘ordem’ são os principais substantivos aplicados na nova conduta escolar, acompanhados pelos termos ‘boas condutas’ e ‘patriotismo’.

Essas escolas passaram a viver com normas do quartel, onde se objetiva semear uma perspectiva militar de futuro, cabendo aos/as estudantes a obediência e posturas tipicamente militares, que se estendem à vida pessoal. Exemplo disso encontra-se no *Regulamento de Continências*, que dispõe condutas militares a serem seguidas pelos/as alunos/as em seu cotidiano; ou a honra e o valor que se devem ostentar ao vestir uma farda. Todas essas mudanças no ambiente escolar geram estranheza e indignação. Nem todas as famílias, professores/as e alunos/as aceitam submeter-se a essas regras. A Portaria Conjunta n. 22/2020 garantiu a livre transferência de estudantes e professores/as para outras instituições de ensino públicas, caso não concordassem com o novo modelo, se porventura fosse implementado em suas escolas.

Nessas condições, lança-se aos ares a garantia de acesso e permanência na escola, especialmente quando se trata da mais próxima da residência do/da aluno/a, como previsto por Lei (BRASIL, 1990, art. 53, I, V). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA também determina, no artigo 58, o respeito aos “valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente” (BRASIL, 1990), artigo que não foi respeitado, como no caso do estudante de uma escola militarizada no Núcleo Bandeirante (DF), ‘orientado’ a cortar o cabelo³, por estar fora dos padrões masculinos impostos pelas regras de conduta determinadas a alunos/as.

São 17⁴ os colégios cívico-militares espalhados pelo DF, de acordo com o *site* da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doze escolas estão listadas na Portaria Conjunta n. 22/2020 como pertencentes ao quadro de Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal. As outras cinco aderiram ao modelo, mas até a data deste artigo não havia outra Portaria Conjunta divulgada.

Importa considerar a Nota Técnica de 2019 (PROEDUC, MPDFT, 2019), oriunda da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação e do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, assinada por Cátia Gisele Martins Vergara e Márcia Pereira da Rocha, ambas promotoras de Justiça; e o Despacho de 2022 (PROEDUC, MPDFT, 2022), que a revoga, assinado por Anderson Pereira de Andrade e Fernanda da Cunha Moraes, também promotores de Justiça. A Nota Técnica de 2019 trata da Portaria Conjunta n. 01/2019, com base no projeto-piloto da militarização. O documento foi redigido em fevereiro de 2019, momento em que foram escolhidas quatro escolas para o projeto-piloto da militarização no DF. Com diversos argumentos favoráveis à militarização, a Nota Técnica aborda artigos presentes na LDB (1996), na Constituição (1988), na Lei Orgânica do Distrito Federal (1993) e no ECA (1990). Observa-se no documento uma tentativa de ludibriar o/a leitor/a, em favor da militarização. Destacam-se dois exemplos: busca, no artigo 206 da Constituição (1988), as assertivas que tratam de igualdade de acesso e permanência nas escolas, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática e padrão de qualidade (PROEDUC, MPDFT, 2019). Contraditoriamente, não existe na referida Portaria Conjunta 01/2019 a garantia de participação da comunidade na escolha dos/das oficiais que assumirão o posto de diretor/a disciplinar, determinando que aqueles/as que não concordarem com as novas regras da escola poderão ser transferidos/as para outras unidades escolares. O segundo exemplo está na citação da Lei Orgânica do Distrito Federal (1993) sobre as atribuições dos/as secretários/as de governo. Entende-se, pelo argumento utilizado, que os/as gestores/as públicos/as detêm ‘carta branca’ para realizar as modificações organizacionais necessárias para cumprir a Constituição.

Conjugados os dispositivos acima aludidos, verifica-se que o Distrito Federal, por meio de seus gestores públicos, enquanto responsáveis pela oferta regular e de qualidade de educação, detém discricionariedade em adotar modelos diferenciados de gestão, inclusive de forma compartilhada e em cooperação entre seus próprios órgãos, considerado o respeito à diversidade das várias realidades e necessidades sociais e desde que cumpridas as finalidades educacionais previstas no próprio texto constitucional (PROEDUC; MPDFT, 2019, p. 11).

Não apenas na Nota Técnica, mas também nas Portarias Conjuntas que orientam o processo de militarização no DF, se utiliza o argumento da elevação dos índices educacionais, principalmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Todavia, o Despacho que revoga a Nota Técnica é incisivo ao expor que

transcorridos 3 anos desde o início da implementação da Gestão Compartilhada, não apresentou a Secretaria de Educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das unidades participantes, tampouco o índice de evasão escolar, índice de aprovação/reprovação, número de pedidos de transferências, entre outras informações requisitadas pelo Ministério Público, a fim de demonstrar a melhoria na qualidade de ensino (PROEDUC, MPDFT, 2022, p. 1).

Além de outras sinalizações presentes no Despacho, destaca-se o desvio de função de militares alocados/as nas escolas, fazendo alusão ao artigo 144, §5º da Constituição (1988), que dispõe sobre as atribuições militares. O Despacho também discorre a respeito da falta de formação acadêmica de policiais e bombeiros/as exigida pela LDB, pois esses/as profissionais não estão preparados/as para exercer cargos educativos em instituições de ensino. Em suma, o Despacho recomenda a remoção dos/das policiais do ambiente escolar para que as funções próprias das corporações sejam efetivadas, visto que “não há substrato jurídico que justifique a permanência no contexto de ensino” (PROEDUC, MPDFT, 2022, p. 7).

Diante do exposto, fica evidente que órgãos oficiais também tomaram frente contra os desmandos educacionais ocasionados pela militarização. Nesse sentido, são dispostas a seguir as perspectivas dos/das autores/as em relação ao tema.

As perspectivas dos/das autores/as

Nos últimos tempos, observa-se no Brasil a busca por certos valores como ‘honra’, ‘civismo’, ‘moral’ e ‘família’, muito presentes no período da ditadura militar (1964-1985). Essa busca ganhou corpo em 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente do país. O militarismo difundiu-se como premissa norteadora das políticas públicas e a militarização de escolas públicas integrou essa orientação política.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram pesquisados, entre 2019 e 2022, artigos acadêmicos voltados para o tema, na base digital do *Google Acadêmico*. O descritor utilizado foi *militarização das escolas no Distrito Federal*. A plataforma dispôs 2.260 resultados, cujo foco se estendia a outros estados. Do montante, foram selecionados quatro textos relacionados especificamente à militarização de escolas no Distrito Federal.

Quadro 1: Textos selecionados para análise

| Autores/Autoras | Título | Local e ano de publicação |
|------------------------|--|--|
| Erasto Fortes Mendonça | Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça | Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, (RBP AE), 2019 |

| Autores/Autoras | Título | Local e ano de publicação |
|---|---|--|
| Catarina de Almeida Santos | “Sentido, Descansar, Em Forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie | Educação & Sociedade, 2021 |
| Edileuza Fernandes Silva & Maria Abadia da Silva | Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa | Revista de Estudos Aplicados em Educação, 2019 |
| Maria Teixeira dos Santos & Thiago de Faria e Silva | Militarização das escolas públicas do Distrito Federal: uma análise sobre a violência | RBPAE, 2021 |

Fonte: Elaboração do autor e da autora, 2022.

O programa de militarização de escolas públicas no DF teve início em 2019, com o recém-eleito governador Ibaneis Rocha (MDB). As Escolas de Gestão Compartilhada – EGC passaram a deter nova configuração de gestão, ficando a cargo da Polícia Militar do Distrito Federal – PMDF a gestão disciplinar, enquanto a gestão pedagógica ficava sob administração da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE/DF. Existe, também, uma gestão externa à escola, que se dá por um convênio entre a SEE/DF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública – SSP/DF, a chamada gestão estratégica. Essa é composta por membros de ambas as secretarias e da PM/DF e é regida por uma Portaria Complementar, de cujos termos não se tem conhecimento⁵.

O Indicador de Vulnerabilidade Escolar – IVE é um dos parâmetros utilizados pelo comitê gestor para a escolha dos colégios que serão militarizados no DF. Esse parâmetro é adotado “com vistas a atender critérios de vulnerabilidades sociais, índices de criminalidade, de desenvolvimento humano e da educação básica” (DISTRITO FEDERAL, 2020, art. 13). Dessa forma, o comitê obtém um panorama das condições em escolas de diversas regiões administrativas do DF.

Evasão escolar e criminalidade fazem parte dos olhares do comitê para as escolas-alvo da militarização. A sensação de insegurança vivida pela comunidade escolar é uma justificativa para a alocação de militares nas escolas, com a premissa de oferecer a segurança que lhes é devida. No entanto, como destaca Mendonça (2019, p. 602), o processo de militarização “é visto como um malabarismo para tirar o foco dos reais problemas da rede pública de ensino”. A violência é tida como um espetáculo para a inserção de militares nas escolas, “de maneira a levar a população a acreditar que a militarização das escolas é solução para a insegurança cotidiana a que é submetida, sem considerar que a

violência é estrutural na sociedade, sendo a escola apenas um reflexo da sociedade onde ela está inserida” (MENDONÇA, 2019, p. 602-603).

O programa pode seduzir professores/as e a comunidade escolar, pois a presença militar armada dentro e nas redondezas das escolas reduziria significativamente o índice de criminalidade. A violência estrutural é destacada por Edileuza Silva e Maria Abadia Silva (2019), tendo em vista as relações de produção capitalista. Concentração de renda, desigualdades sociais, privilégios e segregação são precursores dos valores do IVE. Nota-se que as escolas militarizadas se encontram, em sua maioria, nas regiões periféricas de Brasília.

A função da Polícia Militar – PM é garantir a segurança pública. O despreparo dos/das militares para assumirem cargos em colégios fere o artigo n. 61 da LDB (1996), que reconhece profissionais da educação escolar como sendo aqueles/as com habilitação para o exercício do cargo e com formação em nível médio ou superior na área da educação. Mendonça (2019) aborda o tema do desvio de finalidade dos policiais:

o despreparo educacional dos policiais, que poderão ser convocados para terem presença nas escolas, além de ser um desvio de finalidade para profissionais que deveriam cumprir a sua tarefa institucional de garantia da segurança pública dos cidadãos e cidadãs, reveste-se de uma simbologia nefasta para a categoria dos profissionais da educação, porque atestaria serem eles incapazes de superar os quadros de indisciplina e de educar com democracia, respeito, ética e solidariedade (MENDONÇA, 2019, p. 603).

Apesar de o art. 16 da Portaria Conjunta n. 22/2020 determinar que “os profissionais que atuarem na Gestão Pedagógica e na Gestão Disciplinar-Cidadã devem ser submetidos a cursos de formação continuada”, ministrados pela SSP/DF em conjunto com a SEE/DF, a LDB (1996) não reconhece que somente a formação continuada seja o suficiente para que se assumam cargos em instituições de ensino.

A mesma Portaria Conjunta também determina, no Art. 14, que as escolas militarizadas devem contemplar “atividades inerentes à cultura cívico-militar, tais como ética e cidadania, ordem unida, banda de música, musicalização, esportes e teatro, objetivando o exercício pleno da cidadania e o bem-estar social, como atividades extracurriculares” (DISTRITO FEDERAL, 2020). Essas atividades devem ser supervisionadas e coordenadas pelos/as militares, pondo de lado a autonomia pedagógica dos/das diretores/as escolares.

Silva e Silva (2019) retratam a pouca importância dada pelo Estado ao trabalho escolar. Com relação à Portaria Conjunta n. 1, de 2019 (Art. 6º, § 2º), determinando que “as funções de instrutor e monitor serão exercidas, preferencialmente, por policiais militares com restrição médica ao serviço operacional, policiais militares designados e policiais militares que estiverem em Prestação de Trabalho por Tempo Certo – PTTC”, as autoras são cirúrgicas ao apontarem que policiais com restrições para atuação na área militar podem atuar livremente nas escolas. Sobre o Plano Político-Pedagógico produzido e

realizado pela diretoria de ensino, as autoras apontam que o documento “organiza e sistematiza o trabalho escolar, explicitando o compromisso social e político da escola com os reais interesses da sociedade”. Por conseguinte, as “esferas de gestão – pedagógica, administrativa, financeira e político-participativa – devem se articular para viabilizar o trabalho da escola” (SILVA & SILVA, 2019, p. 55). A ruptura da gestão escolar gera não somente um conflito entre o que se espera da formação escolar – autonomia, subjetividade, pensamento crítico, pluralismo de ideias, entre outros – e a transformação de alunos/as em soldados/as, como também desvirtua a concepção democrática de gestão:

Ao compartilhar a gestão das escolas públicas, historicamente de competência de profissionais de carreira da Secretaria de Educação, o governo do DF expropria os gestores de funções de natureza administrativa, pois, conforme a Portaria Conjunta 1/2019, a Gestão Pedagógica é delegada aos diretores eleitos, enquanto a Gestão Disciplinar e Administrativa é assumida pela Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF). Essa separação comprova a fragmentação e a desqualificação da atuação gestora e reforça uma concepção de gestão distante da concepção de gestão democrática em vigor no sistema público de ensino do DF (SILVA & SILVA, 2019, p. 55-56).

A disciplina e as regras aplicadas nas escolas sob a nova gestão provocam a padronização do comportamento e a homogeneização do ambiente escolar. Mariana Santos e Thiago Silva (2021) buscam em Juarez Dayrell (1996) a concepção da relação entre estudantes e instituição de ensino que, quando militarizada, constrange o desenvolvimento dos alunos em relação à realidade social. “A homogeneização dos alunos gera uma desarticulação entre conhecimento escolar e a realidade social, reduzindo os sujeitos a uma categoria única de ‘aluno’”. Sendo assim, “como afirma Dayrell, as particularidades precisam ser trabalhadas como uma realidade para que não sejam utilizadas como instrumentos que possam segregar os alunos e influenciar negativamente o processo de ensino-aprendizagem” (SANTOS & SILVA, 2021, p. 515).

Nesse sentido, Silva e Silva (2019) elucidam três elementos relativos à educação militarizada:

A militarização das escolas públicas caracteriza um fenômeno histórico, condutor de ideologias de “pureza” integrando *elementos morais*: constrangimento, controle simbólico, vigilância, obediência, sujeição e hierarquia social; *elementos políticos*: ordem e desempenho atrelados a indicadores de qualidade definidos externamente e atos autoritários; e *elementos coercitivos*: dispositivos disciplinares, por meio de castigo, privação, punição, premiação, sanção e emulação com a finalidade de restaurar um tipo de ordem e conduta para jovens pobres das escolas públicas (SILVA & SILVA, 2019, p. 57; grifos no original).

Os/As autores/as aqui analisados/as estão de acordo sobre o fato de haver agressões à autonomia pedagógica e à função precípua das escolas, que é a formação de sujeitos/as críticos/as e independentes. Mendonça (2019), ao se referir à gestão estratégica, aponta

que a postura governamental adotada para com os/as professores/as é, também, de des-caso, pois “quem passa a ter a prerrogativa que deveria ser do diretor ou diretora escolar é um policial militar” (MENDONÇA, 2019, p. 606), evidenciando a ruptura entre a gestão pedagógica e disciplinar-cidadã. Catarina Santos (2021) busca em Anísio Teixeira (2009) a importância da escola na formação de cidadãos/ãs e não de ‘bichos ensinados’, como acontece em um espaço que reprime diferentes manifestações pessoais ou ideológicas. Santos e Silva (2021) analisam os relatos de policiais, representantes sindicais e professores/as de uma escola militarizada no DF: “[n]os discursos da comunidade escolar, a disciplina tão aclamada não é a que possibilita adquirir habilidades e conhecimentos, mas a que objetiva apenas a padronização dos comportamentos” (SANTOS & SILVA, 2021, p. 513). Acrescentam, a respeito da função da escola, que esta requer “metodologias diferenciadas, que são possibilitadas por outra forma de disciplina, capaz de construir novas práticas, o que nos instiga a repensar o papel da escola como disciplinadora” (SANTOS & SILVA, 2021, p. 513). Por fim, Silva e Silva (2019), baseadas em Michel Foucault (1996), indicam, além dos três elementos supracitados, que “a militarização reforça as distinções sociais ao associar a condição socioeconômica dos estudantes a atitudes consideradas desviantes do padrão dominante de comportamento desejável” (SILVA & SILVA, 2019, p. 58).

Um dos fatores mais discutidos ao se tratar da militarização é o controle de corpos e mentes. Nos manuais aprovados pela Portaria Conjunta n. 11 de 2019, encontram-se com facilidade os comportamentos exigidos dos/das alunos/as. A disciplina, tida como ferramenta educativa, associa, para Santos (2021) a obediência ao medo. A autora evoca o Estatuto da PM/DF, para associá-lo às relações hierárquicas aplicadas nas escolas: “A disciplina do quartel significa obediência à hierarquia, que não se dá com a construção de relações horizontais, mas pela imposição do poder e da força em relações que são explicitamente verticais” (SANTOS, 2021, p. 10).

Deve-se considerar igualmente o desrespeito ao art. 53 do ECA, que determina o direito de igualdade de acesso e permanência do/da aluno/a na escola pública gratuita mais próxima a sua residência. Com a militarização das escolas, alunos/as que não aceitarem a nova modalidade de ensino têm garantida a livre transferência para outras unidades escolares – “a imposição de rígidas normas disciplinares e de conduta [...] levaria professores e estudantes que não se adaptam a serem excluídos da escola” (MENDONÇA, 2019, p. 603).

Considerações finais

O objetivo geral deste artigo foi analisar os olhares científicos lançados para a militarização no Distrito Federal, com base na leitura dos textos referenciados, assim como nos documentos oficiais que a embasam. Conclui-se, parcialmente e em cinco tópicos

que: i) a militarização fere direitos básicos dos/das estudantes, principalmente quando se trata de acesso e permanência nas escolas e da subjetividade dos/das alunos/as; ii) diz respeito a um movimento político muito similar ao programa Escola Sem Partido, mas com o acréscimo da ideologia militar; iii) gera disparidade entre as escolas públicas, sendo que, de acordo com o Decreto n. 10.004 de 2019, fomentos seriam destinados às secretarias de educação que aderissem ao projeto, da mesma forma em que evidencia as necessárias e urgentes reformas nas políticas públicas de Educação; iv) torna clara a homogeneização da educação, a restrição da subjetividade, o controle de corpos e mentes e o desvirtuamento da concepção plural de ideias, tão requerida pela educação; e v) demonstra descaso com a gestão democrática de ensino, quando a participação da comunidade escolar se limita à gestão civil, deixando a militares os postos disciplinares nas escolas, a cargo da SSP/DF.

A militarização das escolas públicas recorre a políticas conservadoras, antiquadas e que tolhem a individualidade e a liberdade dos/as estudantes. A escola não precisa de militares para exercer sua função social, focada na subjetividade, na diversidade e na liberdade dos corpos e dos indivíduos, conforme consignado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A militarização das escolas públicas no Distrito Federal, e nas demais entidades federativas, precisa ser refreada o quanto antes.

Recebido em: 16/11/2022; Aprovado em: 28/02/2023.

Notas

- 1 Aula Magna realizada na UFF, em setembro de 2016. Transcrita por Renata Aquino e publicada no livro *Escola "Sem" Partido*. FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. pp. 35-48.
- 2 Todos os documentos podem ser encontrados em <<https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/#gcleisl>>. Acesso em 10 set. 2022.
- 3 Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/em-escola-militarizada-do-df-sargento-manda-aluno-negro-cortar-cabelo#:~:text=Familiares%20de%20um%20adolescente%20negro,jovem%20deveria%20cortar%20o%20cabelo>>. Acesso em 21 out. 2022.
- 4 Até a data de publicação deste artigo. Mapa disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/gestao-compartilhada-2/> Acesso em 29 set. 2022.
- 5 Existem duas Portarias Conjuntas que determinam os nomes que compõem o Comitê Gestor da Gestão Estratégica: a Portaria Conjunta n 12, de 18 de dezembro de 2019, e a Portaria Conjunta n. 04, de 22 de setembro de 2021. Não constam nas portarias apresentadas as diretrizes ou regras que determinam as atribuições e os limites da citada gestão.

Referências

- ALVES, Míriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865>>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 29 set. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.665, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, 2019a. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/legislacao-lista?task=weblink.go&id=12>>. Acesso em: 17 ago. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>>. Acesso em 27 ago. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação, Portaria Conjunta nº 1, de 31 de janeiro de 2019a. Dispõe sobre a implementação do projeto piloto Escola de Gestão Compartilhada, que prevê a transformação de quatro unidades específicas de ensino da rede pública do Distrito Federal em Colégios da Polícia Militar do Distrito Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, nº 23, sexta-feira, 1 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2019/02_fevereiro/dodf%20023%2001-02-2019/dodf%20023%2001-02-2019%20integra.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública, Portaria Conjunta nº 11, de 23 de outubro de 2019b. Aprova o Manual do Aluno, o Regimento Escolar, o Regulamento Disciplinar o Regulamento Básico de Uniformes e o Plano Operacional, do Projeto Escola de Gestão Compartilhada do Distrito Federal. *Diário Oficial do Distrito Federal*, nº 207, 30 de outubro de 2019b. Disponível em: <https://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2019%7C10_Outubro%7CDODF%20207%2030-10-2019%7C&arquivo=DODF%20207%2030-10-2019%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Segurança Pública, Portaria Conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020... *Diário Oficial do Distrito Federal*, nº 22, 02 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://www.dodf.df.gov.br/DiarioDia.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- MARTINS, Andre Antunes. Sobre os dias atuais: neoconservadorismo, escolas cívico-militares e o simulacro da gestão democrática. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre,

v. 35, n. 3, p. 689-699, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96052>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. Dossiê: Militarização das escolas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 594-611, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96052>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave da leitura do fenômeno educacional. In: Gaudêncio Frigotto (Org.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas (LPP), 2017.

PORTAL MEC. *Ministro conhece diretores e coordenadores que trabalharão nas escolas cívico-militares*. 18/02/2020 Disponível em: <<https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/noticias-lista/67-ministro-conhece-diretores-e-coordenadores-que-trabalharao-nas-escolas-civico-militares>>. Acesso em 17 mar. 2023.

PROEDUC; MPDFT. *Nota Técnica nº 001/2019*: Posicionamento da PROEDUC, órgão de execução de defesa da educação do MPDFT, acerca da legalidade da política pública consistente na implementação de projeto-piloto de colaboração da Pasta de Segurança Pública em 4 unidades de ensino da rede pública do DF. Brasília, 13 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2019/02/Proeduc.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2022.

PROEDUC; MPDFT. *Despacho*: Trata-se de Procedimento Administrativo que trata da implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal, que prevê a transformação de Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em Colégios Cívico-Militares. PA nº 08190.013036/19-40. Brasília, 10 mai. 2022. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/wp-content/uploads/sites/41/2022/05/despacho-revoga-notatecnica_120520221630.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida. "Sentido, descansar, em forma": escola-quartel e a formação para a barbárie. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2021, v. 42, e244370. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.244370>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. Editorial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 580-591, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99295>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 167-190. Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-26-2.p167-190>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SANTOS, Catarina de Almeida & PEREIRA, Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 12, n. 23, p. 255-270, jul./out. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/884>>. Acesso em: 27 fev. 2023

SANTOS, Mariana Teixeira dos & SILVA, Thiago de Faria e. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: uma análise sobre a violência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 37, n. 1, p. 506-524, jan./abr. 2021.

SILVA, Edileuza Fernandes & SILVA, Maria Abádia da. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

Militarização das escolas públicas no Espírito Santo

Militarization of public schools in Espírito Santo

Militarización de las escuelas públicas en el Espírito Santo

 IVAN CARDODO OLIOSE*

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

 EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

RESUMO: Este artigo investiga o processo de militarização de escolas públicas no Espírito Santo – ES, visto que a literatura sobre a implementação das Escolas Cívico-Militares no estado é quase inexistente. Toma-se como fundamento o conceito de rigor em Paulo Freire, para refletir sobre a rigidez alinhada à militarização. Como um estudo exploratório, de caráter qualitativo, lança-se mão da revisão bibliográfica e da análise documental como opção metodológica. São analisadas fontes oriundas do jornal *Século Diário*, no período de 2019 a 2022, que pautam temas ligados à militarização no ES. Os recortes jornalísticos mostram as tensões e resistências que entidades, representantes políticos e coletivos de base têm enfrentado ao agirem contra a rigidez da militarização no estado. Porém, a ação desses movimentos é insuficiente para conter a militarização da sociedade e seus efeitos (aumento de militares na política, perseguições à cultura e educação e mudanças nos modos de punição).

Palavras-chave: Escolas cívico-militares. Espírito Santo. Militarização. Rigor. Sociedade.

ABSTRACT: This article investigates the process of militarization of public schools in Espírito Santo – ES once the literature on the

* Mestre em Educação. Integrante do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <ivanoliouse@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <oliveiraedna@yahoo.com.br>.

implementation of civic-military schools in the state is almost non-existent. The concept of rigor by Paulo Freire is used as a basis to reflect on the rigidity aligned with militarization. As this is an exploratory and qualitative study, a bibliographic review and document analysis are used as the methodological option. Sources from *Século Diário* newspaper, from 2019 to 2022, which guide themes related to militarization in ES are analyzed. The newspaper clippings show the tensions and resistance that entities, political representatives and social collectives faced when acting against the rigidity of militarization in the state. However, the action of these movements is insufficient to contain the militarization of society and its effects (the increase of military personnel in politics, persecution of culture and education and changes in the modes of punishment).

Keywords: Civic-military schools. Espírito Santo. Militarization. Rigor. Society.

RESUMEN: Este artículo investiga el proceso de militarización de las escuelas públicas en el Espírito Santo, ya que la literatura sobre la implementación de escuelas cívico-militares en el estado es casi inexistente. Se toma como fundamento el concepto de rigor en Paulo Freire, para reflexionar sobre la rigidez alineada con la militarización. Como estudio exploratorio, cualitativo, se utiliza como opción metodológica la revisión bibliográfica y el análisis documental. Se analizan fuentes del diario *Século Diário*, en el período de 2019 a 2022, que orientan temas relacionados con la militarización en ese departamento. Los recortes periodísticos muestran las tensiones y resistencias que han enfrentado entidades, representantes políticos y colectivos de base al actuar contra la rigidez de la militarización en el Espírito Santo. Sin embargo, la acción de estos movimientos es insuficiente para contener la militarización de la sociedad y sus efectos (aumento de militares en la política, persecución de la cultura y la educación y cambios en los modos de castigo).

Palabras-clave: Escuelas cívico-militares. Espírito Santo. Militarización. Rigor. Sociedad.

Introdução

Este artigo analisa o movimento de militarização de escolas públicas por meio do Programa de Escolas Cívico-Militares – Pecim (BRASIL, 2019) no Espírito Santo – ES, que tem ocorrido paralelamente ao crescimento da militarização e de seus efeitos em esferas político-sociais no território estadual. Trata-se de uma pesquisa exploratória, qualitativa, de cunho bibliográfico e documental. O material empírico sobre o tema tem nas publicações do jornal *Século Diário* – SD, periódico digital do ES com viés de esquerda, suas fontes pertinentes de análise. Esse periódico dialoga com o jornalismo etnográfico e produz reportagens críticas que destoam da produção jornalística das grandes empresas, em geral, comandadas pelas famílias mais abastadas do país.

Na bibliografia sobre o tema da militarização das escolas públicas há a indicação de que o movimento de militarização se iniciou antes de 2019, mas foi a partir desse ano que o programa tomou novo fôlego, alcançando outras proporções (SANTOS *et al*, 2019). Com isso, estudos educacionais sobre o tema têm encontrado espaço no meio científico, investigando a crescente onda militarista disseminada do Oiapoque ao Chuí, como denotam Adalberto Ribeiro e Patrícia Rubini (2019) num estudo sobre o Amapá.

Boa parte das pesquisas analisa a militarização em Goiás (BELLE, 2011; CRUZ, 2017; ALVES, TOSCHI & FERREIRA, 2018; LIMA, 2018), “estado onde há uma trajetória mais consistente de militarização escolar” (XIMENES, STUCHI & MOREIRA, 2019, p. 617), mesmo que levantamentos de dados sobre outros membros da federação ganhem espaço entre pesquisadores/as. Os temas mais estudados no espaço geográfico de Goiás envolvem a gestão compartilhada, a aprovação dos/das professores/as ao processo de militarização (RÊSES & PAULO, 2019; SANTOS, 2020) e a aceitação da comunidade escolar local, que “aprova, apoia, elogia, admira e gosta do modelo do regime militar ao qual a gestão submete a escola” (PAULO, 2019, p.103).

Tal apoio à militarização, explicam Zenilda Dias e Adalberto Ribeiro (2021), sustenta-se em 3 hipóteses: i) preocupação de pais/mães com a violência intraescolar; ii) o fracasso da escola pública propagado pela mídia de massa, através da ênfase em índices educacionais; iii) propostas políticas proselitistas, que aproveitam a falta de investimentos para (re)inaugurar modelos e ganhar mais apoiadores/as.

Ao analisar o movimento na Bahia, Eliana Brito e Marize Rezende concluem que “o modelo cívico-militar se inscreve no solo discursivo das sociedades de risco e tem na segurança social sua principal justificativa e eficiência política” (BRITO & REZENDE, 2019, p. 856). Esse viés de pensamento encontra suporte nas secretarias de educação, ainda que estejam politicamente regidas por representantes da esquerda, casos da Bahia e do Piauí. Nesse estado, tem ocorrido “o avanço de propostas de militarização, com o aval da Secretaria de Educação, a qual assegura o tratamento diferenciado a essa proposta, em detrimento das demais escolas da rede estadual de educação” (SOARES *et al*, 2019, p. 786). Nesse sentido, os/as militares assumem papel de protagonistas no seio escolar,

ocupando cargos de coordenação, chefia e direcionamento, através dos quais rigidez e tradições são imputadas, restringindo a liberdade de expressão e criando novas subjetividades comportamentais, como mostram Mariana Dallacqua e Aline Santos (2021) sobre o estado do Tocantins.

Em meio às pesquisas, há uma notícia favorável, demonstrada por Everton Souza (2021) num estudo realizado sobre o Paraná. O autor comprova, por meio de análise de comentários escritos por leitores de um *webjournal*, que a aceitação das Escolas Cívico-militares – Ecim não é consenso, muito embora grande parte da sociedade aprove o programa. Indivíduos da sociedade civil têm se unido a movimentos sociais, entidades estudantis, discentes e acadêmicos a fim de enfrentar a militarização, explicitando a inconstitucionalidade que envolve o Pecim.

Nesse aspecto, o artigo de Salomão Ximenes, Carolina Stuchi e Márcio Moreira (2019) apresenta uma série de violações do programa à Constituição Federal. No âmbito constitucional, a militarização fere o princípio da qualidade educacional, que depende da gestão democrática e do diálogo com a pluralidade de ideias, tais como arte, pensamento e saber. No campo administrativo, o programa se abre para novos modelos de contratação e coparticipação, reconfigurando o serviço público, na medida em que a Emenda Constitucional n. 101/2019 aplica o disposto no Art. 37, inciso XVI, que prevê o acúmulo de cargos por militares com “um cargo de professor, um cargo técnico ou científico, ou um cargo ou emprego privativo de profissionais de saúde” (XIMENES, STUCHI & MOREIRA, 2019, p. 622). No campo do direito, dentre outros aspectos, sobressai o ataque contra o direito à educação, visto que pode haver cobranças financeiras ao/à estudante, ferindo o princípio da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Thiago Paula, Oberleide Carvalho e Fernando Santos (2022), em um artigo sobre a militarização da escola pública no Rio Grande do Norte, acrescentam que o processo “é inerente às violações dos direitos humanos, já que é antidemocrático, enterra o direito à livre expressão, sufoca os sentimentos de afetividade e neutraliza a diversidade humana” (PAULA, CARVALHO & SANTOS, 2022, p. 6). A violação desses direitos envolve a abstenção de debates e temas importantes, assim como a educação sexual para o combate à violência, conforme explicitam Márcio Oliveira, Claudiney Cacau e Fernanda Melo (2021), ao analisarem o Projeto Político Pedagógico de uma escola militarizada no Amazonas.

Esses estudos mostram a necessidade de pesquisas sobre o processo de militarização em outros estados da federação, razão pela qual justificamos esta investigação sobre o ES. Ao analisarmos os dados coletados neste estudo, concordamos que os problemas relativos ao Pecim envolvem, conforme apontam Miriam Alves e Mirza Toschi (2019), um modelo que privilegia a disciplina, o controle, a interdependência entre a melhoria do desempenho escolar e as características dos/das estudantes; a conservação da moral heterônoma, que se constrói por meio de coações e relações unilaterais (GRIZOTES & FRICK, 2021); o convencimento e a conversão de estudantes à ideia de que toda a rigidez do militarismo

se constitui como parte de uma nova identidade, deslocada para um futuro no qual serão servidos/as, servindo (SILVA & STRIEDER, 2022); além da abrangência da conjuntura neoliberal e neoconservadora, que se materializa no programa (ESTORMOVSKI, 2020).

Com tais conclusões em mente, tentamos mostrar nas análises as movimentações de resistências ao programa, haja vista a lacuna sobre isso na literatura. Apesar da importância de expressar os retrocessos da militarização, assim como fazem muitos estudos, (LACÉ, SANTOS, & NOGUEIRA, 2019; MENDONÇA, 2019; REIS *et al*, 2022), entendemos que o lado das lutas, das tentativas e dos enfrentamentos também precisa ser evidenciado, não obstante ser insuficiente para conter o avanço das Ecim até o momento.

Para compor as análises, consideramos como *corpus* de pesquisa as reportagens publicadas no quadriênio 2019 a maio de 2022. A justificativa para essa delimitação explica-se pelo período de implantação do Pecim, que começou a ocorrer a partir de 2019 no ES. Além disso, a cobertura crítica, diversificada e o posicionamento nas publicações do jornal *Século Diário – SD*, usado como base de pesquisa e fonte para alguns/umas estudosos/as, (BARROS, 2015; SARMENTO & SOUZA, 2019; MARTINI, 2021), foram fatores preponderantes para os utilizarmos como fonte, visto que, por meio deles, identificamos caminhos, tensões e resistências ao processo de militarização da educação no ES.

Feitas essas observações introdutórias, o texto segue em direção ao referencial teórico-epistemológico, explorando o conceito de *rigor* em Paulo Freire (2000, 2006), frente à problemática da rigidez que atravessa a militarização. Na sequência, detalhamos a opção metodológica e os resultados. Nas considerações finais, apresentamos algumas indagações que emergiram durante o processo de pesquisa e permanecem abertas para futuras investigações.

Reflexões sobre o *rigor* em Paulo Freire: contraposições à proposta das Ecim

Como anunciado, temos em Paulo Freire (1981, 2000, 2001, 2006) e em Paulo Freire e Ira Shor (2000) a base epistemológica que fundamenta este estudo, lançando mão, em especial, do conceito de *rigor*, que nos permite problematizar a *rigidez* que, por seu turno, se alinha ao Pecim, sendo desejada e aceita, de forma ingênua, pela população defensora da militarização como solução para o ensino.

Em sua dissertação de mestrado sobre a parceria entre as corporações militares e a rede pública de ensino, Edson Sena (2021) conclui que as escolas militarizadas emergem do discurso do controle sobre a violência nos locais de vulnerabilidade social e se fortalecem, entre responsáveis pelos/as estudantes, à medida que prometem garantir a defesa dos valores morais do passado, a disciplina e a rigidez. À vista dessas expectativas, percebemos que rigidez se confunde, erroneamente, com rigor. Por conta dessa má compreensão, torna-se necessário explorar epistemologicamente o rigor confundido com a rigidez do autoritarismo.

O sentido de rigor, sob a ótica da pedagogia libertadora:

vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só repito o que me é dito. Penso que temos que compreender que a questão do rigor na educação libertadora não nos é colocada provocadoramente, no mau sentido da palavra [...]. A abordagem dialógica é muito séria, muito exigente, muito rigorosa, e implica numa busca permanente de rigor (FREIRE & SHOR, 2000, p. 98).

O rigor, nessa pedagogia, é metodológico (FREIRE, 2006) e, portanto, carece de liberdade. Uma liberdade que, diferente da licenciosidade, se faz horizontalmente, com os/as estudantes. Isso significa que a competência técnico-científica e o rigor, do qual o/a professor/a não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, numa relação horizontal, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Segundo Freire & Shor (2000):

Não podemos deixar os estudantes entregues a si mesmos por estar tentando ser um educador libertador. *Laissez-faire*. Não podemos cair no *laissez-faire*. [...] Temos que ser radicalmente democráticos, responsáveis e diretivos. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo (FREIRE & SHOR, 2000, p. 61).

Essas reflexões nos remetem a Antonio Gramsci, autor com quem Freire dialoga. No *Caderno 12*, conforme Giovanni Semeraro (2021), Gramsci recomenda “cuidar da disciplina educativa e ‘criativa’, não para formar indivíduos autoritários, mecânicos e titânicos, mas como processo sabiamente utilizado para forjar personalidades conscientes, livres e socialmente responsáveis” (GRAMSCI apud SEMERARO, p. 160). Nesse sentido, os dois autores se encontram na defesa de uma educação como prática da liberdade que destoa do espontaneísmo, da irresponsabilidade e se relaciona ao fazer científico, que exige um esforço para superar uma compreensão ingênua do mundo, sobrepondo o pensamento crítico a tudo que observamos na realidade, a partir de concepções do senso comum (FREIRE & SHOR, 2000).

Para Freire, a apreensão do senso comum frente à “constatação crítica e rigorosa dos fatos nos aguça ou desafia no sentido da possibilidade de intervir no mundo” (FREIRE, 2000, p. 42). Para o professor progressista, a promoção dessa criticidade é a chave mestra do processo pedagógico. Mas na visão dos/das detentores/as do poder, desenvolver tal criticidade colocaria o sistema que os/as favorece em risco (FREIRE & SHOR, 2000). Frente à elaboração das macropolíticas educativas, alguns/umas detentores/as do poder defendem políticas autoritárias, imbricadas na rigidez, totalmente destoantes do rigor que se busca exercitar na pedagogia libertadora.

Essa rigidez (problematizada à luz do rigor em Freire), ganha espaço e defensores/as à medida que é disseminada como rigor, mas nada tem a ver com ele – pois a rigidez que se traduz em práticas autoritárias e antidemocráticas silencia os/as estudantes e cala os/

as docentes, dando a impressão de 'ordem' e 'decência'. Por meio da cultura do silêncio e por intermédio de um currículo oficial, a rigidez se reproduz em uma política vertical e uma pedagogia bancária, que visa somente aos testes e deposita conteúdos sem promover reflexão. No contraponto, a educação popular defendida por Freire "trabalha, incansavelmente, a boa qualidade de ensino e se esforça em intensificar os índices de aprovação através de rigoroso trabalho docente, e não com frouxidão assistencialista" (FREIRE, 2001, p. 49). Isso a difere completamente dos testes das avaliações de larga escala (LIMA & PETERLE, 2021), que buscam índices educacionais elevados, embora nos entremeios do processo educativo, os problemas estejam longe de ser resolvidos.

Em vista disso, o problema central é que a rigidez pedagógica das provas e dos índices se entranha no sistema educacional, de modo que os resultados dessas avaliações são determinantes para as autoridades decidirem como, em quê e quanto dinheiro será investido (FREIRE & SHOR, 2000). São opções que se vinculam à falsa concepção de rigor, como "um modelo autoritário de educação que se ajusta bem ao controle de cima para baixo" (FREIRE & SHOR, 2000, p. 99).

Nesse sentido, a rigidez da pedagogia tradicional, alimentada pelos índices avaliativos e caracterizada pela verticalidade das decisões, é subjacente à cultura do negócio, pois estabelece uma relação direta de custo-benefício com o mercado. Esse modelo defende que "uma certa quantidade de informação, transferida a um certo número de alunos, num dado período de tempo, equivale, em geral, a dinheiro da escola bem gasto, e a salário de professores bem ganhos" (FREIRE & SHOR, 2000, p. 99).

A rigidez do mercado fortalece o mérito como política, tornando a meritocracia uma política pública (SANDEL, 2020). Desse modo, "uma pessoa pode progredir o quanto quiser se trabalhar suficientemente duro; e se fracassa a culpa é sua" (FREIRE & SHOR, 2000, p. 104). Em decorrência, o sistema meritocrático tende a criar vencedores/as e fracassados/as e, por meio dele, o Estado e os princípios neoliberais se fundem e se relacionam simbioticamente. Essa relação interdependente amplia a lógica de vencedores/as e fracassados/as, pois o Estado passa a fundamentar suas políticas em duas formas de rigidez: a lógica da concorrência e a do mercado (FERREIRA & ELLEN, 2020). O Estado promove concorrência quando propõe políticas desiguais que favorecem uns/umas e desconsideram outros/as no interior de um mesmo sistema público de educação. Sendo assim, concentrar investimentos em algumas escolas do sistema, enquanto grande parte das demais recebe o básico dos investimentos para manter um funcionamento precarizado é uma forma rígida e mercadológica que privilegia um grupo, enquanto outros permanecem desprovidos de suportes pedagógicos, abandonados em relação às necessidades básicas para se educar com qualidade.

Esses investimentos desnivelados na educação tendem a aprofundar as desigualdades e a criar novas formas de concorrência na sociedade (ROBERTSON & DALE, 2013). A ideia de uns/umas merecerem, e outros/as não, incentiva novas formas de mercado, que tendem a desencadear novas categorias de divisão social, mais complexas e mais voltadas

à competição, o que nos leva a caracterizar essa forma de política educacional como uma prática de rigidez. Essa prática rígida, neoliberal e mercadológica se fortalece na educação atual por meio da implantação de escolas repressivas e por meio de políticas ditas ‘flexíveis’. Isso porque algumas políticas revestem-se com o falso discurso da flexibilidade.

Numa digressão, vale considerar que a flexibilidade como princípio oriundo da ecologia (CAPRA, 1999, p.222) difere da flexibilidade frequentemente vista nas políticas atuais. Ela integra o sistema complexo da vida dos seres vivos e se faz necessária para seu equilíbrio sempre que “a teia da vida [como] uma rede flexível e flutuante” é ameaçada. A flexibilidade sugere, assim, um caminho para a “resolução de conflitos”, aplicando-se também às comunidades humanas. “A falta de flexibilidade se manifesta como tensão. Em particular, [essa tensão pode induzir] uma rigidez intensificada em todo o sistema. A tensão temporária é um aspecto essencial da vida, mas a tensão prolongada é nociva e destrutiva” (CAPRA, 1999, p. 222).

Assim, compreendidas e disseminadas de forma equivocada, as políticas que se propõem a flexibilizar tempo e espaço ao/à estudante, em geral o fazem verticalmente, com comunicados e decretos que descartam o diálogo. O resultado dessa flexibilidade falsa – que, na verdade, se aproxima da rigidez – é intensificado nas redes com o fechamento de escolas, a propagação do ensino a distância, a redução de carga horária docente e a reformulação de currículos, com a justificativa de tornar a educação ‘mais flexível’. No contexto do modo de produção capitalista, tais propostas ditas flexíveis devem ser vistas e revistas criticamente, pois delas escapa o sentido mais amplo que conjuga o rigor e a verdadeira flexibilidade propostos pela pedagogia libertadora.

A educação flexível, sempre aberta às mudanças, se fundamenta no respeito aos saberes, ao tempo e à condição dos/das educandos/as, conforme reafirma Freire (2006). Embora ele não tenha se ocupado do conceito de flexibilidade, inferimos sua oposição à ‘flexibilidade’ das políticas públicas neoliberais de educação, pautadas na rigidez. Por isso, ao perguntarmos para quem, a favor de quem e contra quem a rigidez se impõe, a resposta nos é dada pela bibliografia explorada neste estudo, ou seja, ela está em favor de quem tem o poder político de decisão.

Com isso em mente, explicitamos a opção metodológica tomada por esta pesquisa.

Sobre a opção metodológica

O percurso desta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, envolveu momentos distintos e simultâneos de aproximação com o objeto. Para tal, buscamos trabalhos relacionados à temática da militarização da escola pública no *Google Acadêmico*, usando os descritores ‘militarização’ e ‘escola pública’. Dos achados, foram selecionados 34 artigos e cinco dissertações. A leitura desse material teve o propósito de identificar o foco e

as conclusões das pesquisas, além de averiguar a abrangência dos estudos. O aprofundamento das leituras apontou, além dos retrocessos desencadeados pelo Pecim, os entes federativos que as pesquisas abrangem e a necessidade de investigar a militarização das escolas no ES, em razão da insipiência de estudos sobre o tema no estado.

Outra questão observada na literatura é o pouco destaque dado aos movimentos contrários à militarização, o que nos levou a optar por considerar documentos com viés político crítico à militarização e que, ao mesmo tempo, descrevessem a atuação dos movimentos de resistência. Assim, tratamos as reportagens do *Século Diário* como documentos, cujos textos mesclam fontes primárias (falas das pessoas à frente dos movimentos de oposição) e secundárias (visão analítica de quem averigua a militarização).

Com a finalidade de selecionar os textos do *Século Diário*, usamos, no buscador do periódico, os descritores 'militarização' e 'escola cívico-militar'. Para apurar os resultados, foi necessária a leitura de todas as matérias encontradas, selecionando as mais pertinentes para este trabalho e eliminando as que aqui não caberiam. O caráter qualitativo da busca compreendeu, portanto, uma análise documental, evitando, na coleta dos materiais, uma acumulação iludida e mecânica (LAVILLE & DIONNE, 1999).

À medida que analisamos os documentos, elaboramos a percepção do fenômeno que nos permitiu atentar para as especificidades dos materiais selecionados. Nesse sentido, 16 reportagens foram selecionadas e organizadas em dois grupos: um com reportagens ligadas ao Pecim e outro com matérias abordando o avanço da militarização na política e na sociedade capixaba. A análise dos textos exigiu o diálogo com a fundamentação teórica já explorada, o que nos levou a nos debruçarmos sobre a análise dos referidos materiais e seus resultados.

A militarização das escolas no ES: tensões entre o rigor e a rigidez

Os textos encontrados no *Século Diário*, em diálogo com a literatura sobre a militarização em outros estados brasileiros, indicam que alguns retrocessos se repetem no processo de implementação do Pecim no ES, como ameaças à gestão democrática (PINHEIRO & GUIMARÃES, 2018), regime diferenciado (FERREIRA, 2018) e uma política com tendência a processos de exclusão (SANTOS, 2016). Contudo, não há escola militarizada no estado que cobre emolumentos aos/às responsáveis, conforme aponta Erasto Mendonça (2019).

No ES, o Pecim tem avançado, de modo que, até o momento, destacam-se as seguintes escolas:

Quadro 1: Relação das Ecim no ES

| ECIM | ANO DE IMPLEMENTAÇÃO | MUNICÍPIO |
|--|----------------------|-----------------------|
| Domingos Martins | 2020 | Montanha |
| João N. Alves Pereira | 2020 | Viana |
| Prof ^a Divaneta L. de Moraes. | 2021 | |
| Prof. Cerqueira Lima | 2021 | Cariacica |
| Coronel PM Orlady Rocha Filho | 2021 | |
| João Neves Pereira | 2022 | Sooretama* |
| Ainda sem nome | 2022 | São Gabriel da Palha* |
| Maria da G. Nunes Nemer | 2022 | Marataízes* |

Fonte: MEC, Prefeitura Municipal de Viana, 2021; 2022. Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

* Em implementação.

Após a realização deste estudo, mais uma Ecim foi inaugurada no município de Cariacica

Conforme o *corpus* analisado, as Ecim no ES estão na esfera municipal, tendo sido a primeira delas inaugurada em 2020. Importa explicitar que os municípios que aderiram ao Pecim contam com diferentes Forças em sua administração, como Polícia Militar e Forças Armadas. A cobertura crítica, opositora e de resistência ao programa tem ganhado voz por meio do SD, e a leitura atenta às minúcias do material produzido por esse periódico nos guiou ao seguinte quadro, considerando a mensagem – expressa no título de cada texto – e o eixo discursivo de cada reportagem:

Quadro 2: Mensagem e eixo discursivo nas reportagens sobre a militarização da escola pública

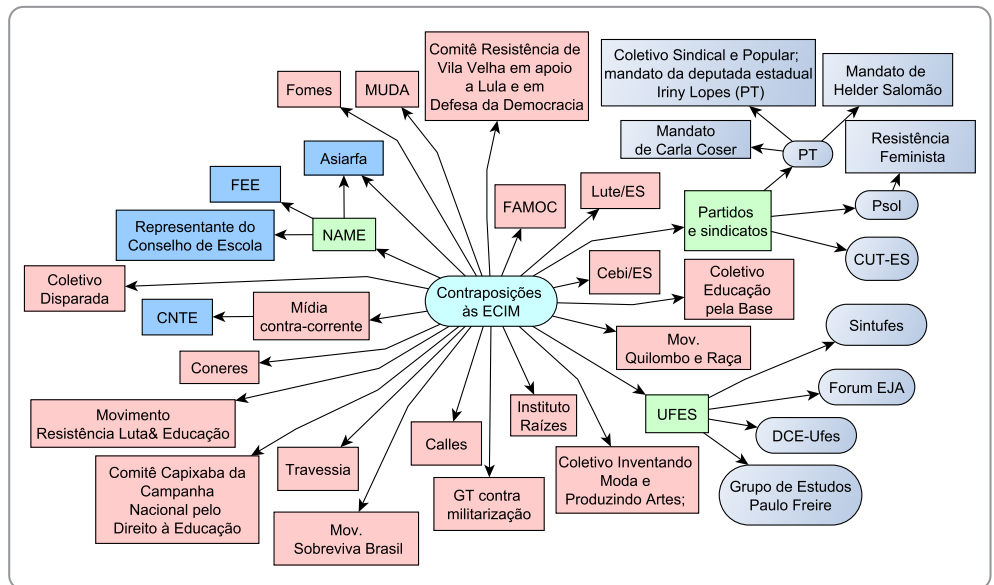
| MENSAGEM | EIXO DISCURSIVO |
|--|---|
| 1- Movimento se articula contra a militarização de escolas no Espírito Santo | Mobilização pelo direito à educação |
| 2 - Escolas cívico-militares na Grande Vitória preocupam profissionais da educação | Combate aos ataques contra a educação pública e as mudanças na lei |
| 3 - Militarização de escolas públicas vende mentiras para iludir a população | Críticas ao autoritarismo e denúncias contra a política das fake News |
| 4 - Trabalhadores em educação do Brasil repudiam militarização de escola em Montanha | Críticas ao autoritarismo, reação dos educadores à investida da militarização |
| 5 - Não à Escola Cívico-Militar! é tema de audiência pública na Assembleia | Importância do diálogo entre os representantes políticos e a base |
| 6- Psol: militarização de escola em Montanha é afronta à Constituição Federal | Direito à educação |

| MENSAGEM | EIXO DISCURSIVO |
|---|---|
| 7 - Educadores condenam emenda à Constituição que permite ao policial ser professor | Direito administrativo; combate às mudanças que favorecem servidores da segurança pública |
| 8 - Militarismo na educação: MEC pretende implantar 108 escolas cívico-militares | A militarização longe de ser solução para o fracasso escolar |
| 9 - Sindiupes recorrerá ao MP e à Câmara contra militarização de escola em Montanha | O silenciamento/ posicionamento dos sindicatos |

Fonte: *Jornal Século Diário*. Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

A organização do *corpus* resultou nesses nove artigos, do total de 16 matérias encontradas. As nove reportagens enfatizam a existência de coletivos, entidades e movimentos que vão de encontro à ascensão da rigidez educacional no ES, implementada através das Ecim, conforme mostra a figura abaixo:

Figura 1: Os movimentos de resistência à Ecim no ES



Fonte: *Jornal Século Diário*. Elaborada pelos/as autores/as, 2022.

Segundo o *Século Diário*, algumas dessas instituições empenharam-se em produção de notas de repúdio, reuniões virtuais ao vivo, divulgação das ações na mídia, convocação de grupos, contato com líderes comunitários/as, com vereadores/as e autoridades, a fim de aglutinar suas forças aos movimentos de resistência. Dentre elas, destacamos o

movimento Não à Militarização na Escola – NaME, o Fórum Educação de Jovens e Adultos – EJA/ES, o coletivo Resistência Luta & Educação e o Conselho Municipal de Vitória – COMEV.

As reportagens 1, 3 e 5 mostram a atuação do NaME. O coletivo atuou fortemente em oposição às Ecim através de participação em reuniões virtuais, produção de notas de repúdio, promoção de informações à sociedade e de entrevistas publicadas no *Século Diário*. O movimento aponta a falta de habilitação dos/das militares em gerir escolas além do ambiente rígido e autoritário que o programa pretende, desde sua imposição ao funcionamento.

Um exemplo disso foi a ocorrência das consultas públicas para a implementação das Ecim. Tais consultas deram-se a favor dos/das que comandam a política nos municípios em que a militarização tem sido implantada. Essa consulta prévia sobre as Ecim nos permite inferir o quanto o programa se fundamenta na rigidez, pois em sua implementação, sobrepõem-se a verticalidade dos comunicados e a ausência de diálogos:

“Não há consulta pública, há desinformação [...] a consulta pública teria que ser feita com base em algo que é legal, constitucional. [...] não há debate nem esclarecimento verdadeiro sobre a diferença entre escola militar e militarização de escola pública. [...] Tanto em Cariacica quanto em Vitória, colocaram um formulário do Google que foi divulgado só para alunos e familiares de sexto ao nono ano e não divulgaram quantas pessoas responderam” (Professora representante do NaME. *Século Diário*, 2021).

A desinformação ocupando o lugar da informação, assim como a ilegalidade do processo e a ausência de debates exemplificam formas de sobreposição da rigidez política de governos assumidamente autoritários (FREIRE & SHOR, 2000). Essa rigidez, na ocorrência da pandemia, encontrou poderes públicos governados por força de decretos e ações autoritárias, que tendem a permanecer após o controle sanitário da Covid-19 (CARA & SANTOS, 2020).

O que a representante assinala sobre a transmissão para decidir a implementação de uma Ecim na região metropolitana – Cariacica – também confirma o robustecimento do autoritarismo nesse município, como mostra a reportagem 2. A votação que aprovou a implantação dessa escola foi decidida após a transmissão de uma *live* pelo *YouTube*, com o *chat* fechado e nenhum diálogo com a comunidade escolar, apenas informações verticalizadas. Para a escolha, exigiu-se que os/as votantes preenchessem um formulário, sem a necessidade de informar os respectivos Cadastros de Pessoas Físicas – CPF, o que infere a falta de rigor, imprescindível para uma votação legítima e fidedigna.

Os/As professores/as designados/as para atuar nessa escola participaram de um processo seletivo interno entre servidores/as efetivos/as que, ao decidirem ir para a escola, perderam sua localização fixa de trabalho, podendo ser remanejados/as a qualquer tempo, caso não cumpram os requisitos previstos. Além dos postos de trabalho nessa Ecim não terem sido disponibilizados no concurso de remoção, a escola recebeu docentes terceirizados/as. Nesse sentido, o Estado, segue uma falsa flexibilidade, semelhante à que o

mundo globalizado impõe. Em outras palavras, promove-se uma rigidez a favor de quem comanda, visto que a política cria novos modos de competição e depreciação entre os/as servidores/as, reafirmando o que dizem Elisa Ferreira e Sue Ellen (2020).

Em consequência dessa imposição rígida e autoritária da Ecim na grande Vitória, membros do Fórum EJA, em conjunto com outros/as representantes e militantes do magistério, iniciaram uma série de encontros virtuais para traçar caminhos frente à militarização. O novo grupo enfrentou problemas, como invasão de *lives*, o silenciamento dos membros do Conselho Municipal de Cariacica – COMEC, a não colaboração do Sindicato dos Professores – SINDIUPES (que, diferentemente do que mostra a reportagem 9, não manifestou apoio ao grupo), além da pandemia, que impossibilitou diversas articulações presenciais, exatamente no momento em que o Pecim se fortalecia no estado.

Na reportagem 2, *Escolas cívico-militares na Grande Vitória preocupam profissionais da educação*, observa-se que os movimentos de resistência pautam a necessidade de um rigor pedagógico, dependente do diálogo, para se desenvolver na educação. A exemplo disso, o movimento Resistência & Luta Educação argumentou: *“Autoridade pedagógica é a relação entre professor e aluno de forma dialógica, com respeito mútuo, ‘liberdade, e não libertinagem’. Já o autoritarismo leva a uma relação na qual os alunos apenas obedecem às ordens do professor”* (Membro do coletivo Resistência & Luta Educação. *Século Diário*, 2020).

A fala do movimento corrobora a crítica do Conselho Municipal de Vitória, que se antecipou em reuniões, temendo que o programa se instalasse na capital:

“Como na região metropolitana já tem algumas iniciativas, estamos antecedendo a discussão no conselho, mas nossa posição é bem clara, é a garantia da gestão democrática em todos os espaços do sistema de ensino de Vitória” (Presidente do COMEV. *Século Diário*, 2021).

Para a presidente do Conselho, o trágico das Ecim está na metodologia, *“tradicional, em uma relação em que quem impera é o professor, enxergando o aluno como alguém que não sabe nada, com aprendizado pela repetição e vigilância”* (Presidente do COMEV. *Século Diário*, 2021), ao revés dos princípios do rigor metodológico (FREIRE & SHOR, 2000; FREIRE, 2006).

Em suma, a luta dos movimentos de resistência é contra um programa que, desde a sua gênese, se impõe com autoritarismo, fechando as portas para a reflexão, desconsiderando as diferenças e o caráter pluralista da sociedade. O programa fortalece a concepção de diálogo como um risco, pois dialogar significaria abrir caminho para a colisão entre defensores/as e críticos/as, o que poderia provocar as pessoas a pensarem de outra forma, ou pelo menos, abalaria as convicções e visões, impregnadas de opiniões formadas a partir de notícias falsas e inconsistentes (FREIRE & SHOR, 2000).

A luta também é contra reformas desiguais, que tendem a excluir as populações mais vulneráveis, conforme afirma a nota de repúdio produzida pelo NaME contra a militarização, que envolve

“outros problemas, promovendo seletividade, constrangimento e, não menos grave, a exclusão da - EJA [Educação de Jovens e Adultos] e dos estudantes com necessidades especiais, sobretudo - chegando mesmo à expulsão de estudantes questionadores de um jeito ou de outro da ‘ordem normal’ imposta ou daqueles que ficam abaixo dos índices e notas/metabolismos das avaliações” (Representante do NaME. Século Diário, 2021).

O depoimento acima concorda com Dias e Ribeiro, quando afirmam que “o Manual das ECIM se volta para o Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1º ao 3º ano) nos turnos matutino e vespertino, deixando, portanto, de lado o turno da noite e a Educação de Jovens e Adultos – EJA” (DIAS & RIBEIRO, 2021, p. 411).

Podemos dizer que a situação da EJA no ES caminha em dinâmica decrescente. A modalidade tem sofrido alterações em nome da falsa flexibilidade, de forma que a EJA a distância tem ganhado espaço nas políticas impostas. Além dos quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAS existentes no estado, foram criados em 2017 sete Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJAS, que se ampliaram para 13 em 2022 (ESPÍRITO SANTO, 2022). A ampliação dessa oferta, por meio dos NEEJAS, é algo que vem sendo problematizado.

Considerando a tendência de desmonte da EJA no ES e as informações do *corpus* analisado sobre as Ecim neste estudo, fica evidente o caráter contraditório do programa de militarização. É contraditório, pois promete implementar o modelo em locais socioeconomicamente vulneráveis, ao mesmo tempo em que há uma exclusão profunda das pessoas em condições de vulnerabilidade. As mudanças na EJA vêm com o argumento da ‘flexibilização da oferta’, mas representam uma rigidez contra os/as mais prejudicados/as socioeconomicamente. A militarização nem sequer contabiliza essa população.

Numa análise maior e ainda mais rigorosa no sentido freireano, as reportagens analisadas mostram que a falta de diálogo tende a naturalizar políticas impositivas e agressivas, com vistas à ascensão das Ecim no ES. Isso acontece em paralelo à expansão da militarização em outras esferas sociais. Não obstante o movimento paralelo de manifestações contrárias, profissionais da segurança pública têm ocupado mais cargos políticos. A ocupação de cargos eletivos pela segurança pública reflete uma sociedade que, paulatinamente, assume o ideal da militarização como uma máxima da política pública.

A rigidez da militarização para além da política educacional no ES

Além dos textos analisados até aqui, outros textos mostraram alguns dos efeitos imediatos da militarização no ES, como a tentativa de recriação do partido que apoiou o golpe civil-militar de 1964, a União Democrática Nacional – UDN; a ‘caça’ às minorias; os programas políticos dos/das candidatos/as eleitos/as como prefeitos/as, o avanço de profissionais da segurança pública na casa legislativa; o poder das *fake news* na construção

da informação para usuários/as de redes sociais; o endurecimento dos métodos punitivos; e o fortalecimento do militarismo no estado. Esses efeitos, de acordo com o que foi encontrado nas reportagens do *Século Diário*, estampam a expansão da rigidez, que se impõe para além da política educacional.

O *corpus* com reportagens cuja temática aborda a militarização para além do ambiente escolar foi ordenado conforme mensagem e eixo discursivo no quadro abaixo, sendo as reportagens discutidas nos parágrafos subsequentes.

Quadro 3: Reportagens que retratam a rigidez da militarização para outras esferas sociais

| MENSAGEM | EIXO DISCURSIVO |
|--|--|
| 10 - Partido que participou do golpe militar de 1964 é refundado por capixaba | Militarização da política no ES |
| 11 - 'No Centro, a gente faz cultura sozinho', critica dona do tradicional bar da Zilda Vereador foi ao bairro com a PM e a Guarda Municipal, apontando 'caça a baderneiros' e que 'parecia a entrada do inferno' | Militarização da política; ataques às minorias, intolerância do diferente; fortalecimento e entrelaçamentos entre política e segurança pública |
| 12 - Pompeo e a cidade manipulada: a condução da sociedade pelas redes sociais expõe uma face cada vez mais autoritária do capitalismo | Militarização da política e da sociedade; política através fake News |
| 13 - Majeski é o mais votado, mas Assembleia tem onda militarista | Militarização da política no ES |
| 14 - Segurança e autoritarismo Programas de segurança pública de candidatos a prefeito de Vitória repetem velhas formas autoritárias | Militarização da política |
| 15 - Cerca, muro ou muralha. Militarismo vai pesar na balança em 2022, afirmam cientistas políticos | Militarização da política no ES |
| 16 - Militarização: as denúncias de métodos punitivos e tortura na Unis de Cariacica | Atenção às mudanças na lei, sinais de endurecimento das punições |

Fonte: Jornal *Século Diário*. Elaborado pelos/as autores/as, 2022.

A 'nova UDN', planejada desde 2016 por um capixaba que já assumiu cargos de chefia em governos anteriores no ES, ainda não foi homologada, mas seus/suas apoiadores/as se estendem para outros estados da federação. Tal apoio dentro e fora do ES indica que há uma massa significativa da população sendo ludibriada com relação aos tempos de ditadura, ou seja, falta a criticidade política, que deveria ter sido desenvolvida na escola; há falhas no processo educativo da escola regular, uma vez que há uma população que,

mesmo escolarizada, permanece politicamente analfabeta, alheia à percepção de suas próprias condições de vida e das possibilidades de mudança (FREIRE, 1981).

Esse conhecimento ingênuo, por seu turno, reafirma o quão primordial é defender a pedagogia libertadora, na qual o rigor epistemológico seja efetivado principalmente durante o momento presente da história no país. Esse apontamento se deve ao fato de essa pedagogia enfatizar primordialmente o desenvolvimento das relações democráticas na escola e na sociedade. Portanto, essa deveria ser uma preocupação fundamental da escola e uma ferramenta usada constantemente pelos/as professores/as para combater tendências autoritárias de poder (FREIRE & SHOR, 2000, p. 147).

A ‘caça aos baderneiros’ no centro da cidade, tema da reportagem 11, foi promovida por um vereador militante de governos intolerantes. O ato nos confirma a rigidez da extrema direita em relação a cultura e educação. Essa ‘caça’ ocorreu porque o centro da cidade oferece opções culturais que se contrapõem à política da rigidez. E tudo o que escapa da prática rígida, da ordem e da moralidade, das relações unilaterais e se aproxima do diálogo, da potencialização da diversidade do pensamento e das expressões, corre o risco de ser suprimido por programas de governos autoritários, conforme apontam Bianca Grizotes Loriane Frick (2021).

Essa atuação policial nos leva a refletir sobre a importância da diretividade da educação e sobre o fato de a educação não dar conta, por si só, de transformar o mundo. A educação é sempre diretiva (FREIRE & SHOR, 2000), mas isso não é suficiente para tornar estudantes em cidadãos/ãs aptos/as a realizar as transformações radicais necessárias na sociedade, uma vez que os conteúdos ensinados na escola devem estar entrelaçados com a vida e as mudanças sociais, submetidas às indagações a favor de quem ou contra quem. Nesse sentido, o nível de escolarização dos/das policiais e o fato de o vereador em questão ser policial federal não garantem transformações dignas e significativas para a população, pois a aquisição de conhecimentos se relaciona a outros esforços para a transformação. Nesse sentido, há pessoas que explicam o sucesso de uma aprovação em cargo público por esforços meritocráticos, considerando que alcançar metas tem maior crédito do que uma educação que se organiza em prol da consciência social de classes (FREIRE & SHOR, 2000).

As três reportagens seguintes – 12, 13 e 14 – abordam o processo eleitoral pela via das redes sociais e a militarização das casas parlamentares, nos permitindo inferir que ambas agem como interfaces da rigidez socio-autoritária. As inverdades produzidas e reproduzidas nas redes sociais trazem à tona diversos segmentos que apoiam a militarização, se destacando entre esses os religiosos fundamentalistas, que pavimentam suas ideologias confundindo conceitos através da tríade religião, política e ciência. A perspectiva religiosa fundamentalista renuncia à sociedade plural, considera algumas decisões do Estado constitucional como profanas e tende a questionar a autoridade científica. Uma vez que essa tríade irrompe nos campos de batalha da esfera pública, o resultado tende a ser o apoio à militarização, desencadeando a eleição de representantes que levantam

a bandeira do conservadorismo, na esperança de uma sociedade na qual sobressaiam a moral e os bons costumes.

Também nessas reportagens do *Século Diário*, o texto número 15 (quadro 3) alerta para o perigo da rigidez militarista se prolongar no país. Sobre esse assunto, o texto traz a referência de Anaís Passos, Octávio Neto e Maria Hermínia Tavares (2018) aos fatores que favorecem esse risco: o anticomunismo ensinado nas escolas militares e os/as políticos/as que, em geral, não mostram interesse em romper com militares. Nessa lógica, acelerar a implementação das Ecim nos diversos estados da federação, incluindo o ES, tem o propósito de trazer os/as militares para o lugar onde só os/as educadores/as antes atuavam: a escola pública regular. Logo, aumenta-se a chance de esses/as militares – que, em geral, aprenderam o discurso anticomunista ao passar pelas academias das Forças Armadas e da segurança – reproduzirem posicionamentos pouco dialógicos na educação pública.

Por fim, a análise da reportagem 16 evidenciou que essa reprodução discursiva se configura como um projeto político para o ES, através da tendência à política de acirramento da punição e da retomada da tortura contra adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. A maior rigidez contra o/a adolescente autor/a de ato infracional é uma temática polêmica, que não cabe discutir aqui. Porém, ela esconde o perigo de essa fórmula violenta de governar os corpos se espalhar para outras esferas da sociedade e torná-las dóceis, no sentido foucaultiano do conceito, já que o endurecimento do castigo e da violência tem chegado paulatinamente e, com frequência, recai sobre a parcela da população mais vulnerável, enquanto protege quem os promove.

Considerações finais

Ao começarmos este estudo revisitando a bibliografia sobre a militarização de escolas identificamos dois pontos em destaque: o foco das produções nos retrocessos da militarização e a inexistência de estudos sobre a implementação das Ecim no ES. Sabemos que é necessário estudar e alertar sobre os retrocessos da militarização, no entanto, identificamos lacunas no conjunto das investigações que explorem os movimentos de resistência ao programa.

Analisando o tema da militarização das escolas públicas no ES nas reportagens publicadas no jornal *Século Diário* também notamos a ascensão da militarização político-social no estado. Isso traz, inevitavelmente, a curiosidade de saber se esse movimento paralelo acontece, de modo semelhante, em outros estados. Em que proporção a militarização da escola pública e o autoritarismo das políticas se entrelaçam em outros locais do país? Quais têm sido as dinâmicas da resistência em meio à pandemia, ou em meio aos impactos que ela tem causado? Quais meios são possíveis para o fortalecimento da resistência, em vista de uma sociedade que insiste em eleger representantes autoritários/as?

Em relação ao ES, diferentemente de outros estados, por que os municípios assumiram o programa? Como as Ecim têm impactado de fato os índices educacionais? A implementação dessas escolas está tendo efeitos benéficos na redução da violência, já que Cariacica, o município contemplado com duas dessas escolas recebeu a Força Nacional em 2019, por ocupar uma posição elevada em relação aos números de casos violentos?

Por fim, é necessário entender por que a resistência não tem conseguido impedir a implementação das Ecim no ES, e que outras formas, além das mencionadas neste texto, podem ser usadas para tratar do tema da rigidez das Ecim. Essas são indagações que permanecem abertas e exigem investigações mais profundas.

Recebido em: 29/10/2022; Aprovado em: 17/03/2023.

Referências

- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra & FERREIRA, Neusa Souza Rêgo. Os colégios militares em Goiás: processo de expansão e diferenciação da rede estadual. *Retratos da Escola*, Brasília, v.12, n.23, p.271-287, jul./out. 2018.
- ALVES, Miriam Fábila & TOSCHI & Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.
- BARROS, Júlia L. de. O jornalismo político d'O Século e do Diário de Notícias. *Comunicação Pública*, v.10, n.17, 2015.
- BELLE, Helena Beatriz de Moura. *Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.
- BRASIL. *Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019>>. Acesso em 21 fev. 2023.
- BRITO, Eliana Póvoas Pereira Eestrela. & REZENDE, Marize Pinho. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 844 - 863, set./dez. 2019.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Trad. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 1999.
- CARA, Daniel & SANTOS, Catarina de Almeida. *Jornalistas Livres*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VmKeQZCAz7A>>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. *Militarização das escolas públicas em Goiás – disciplina ou medo?* Dissertação (Mestrado em História) - PUC-Goiás. Goiânia, 2017.
- DALLACQUA, Mariana F. & SANTOS Aline Sueli de Souza. Gestão escolar militarizada: uma análise jurídico-administrativa do caso do Tocantins. *Revista Signos*, Lajeado, ano 42, n. 1, 2021.

- DIAS, Zenilda R. & RIBEIRO, Adalberto C. Escolas cívicos militares: conservadorismo e retrocesso na educação brasileira. *Revista Teias*, v. 22, n. especial, out./dez. 2021.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. Relação CEEJAS/NEEJAS - SEDU, 2022.
- ESTORMOVSKI, Renata Cecília. O programa nacional de escolas cívico-militares como materialização do (neo) conservadorismo na educação pública brasileira. *Árkesis*, v. 9, n. 2, p. 275-291, 2020.
- FERREIRA, Eliza B. & ELLEN, Sue. Atual política neoliberal de militarização de escolas no Brasil. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n.3, p. 302-320, set./dez., 2020.
- FERREIRA, Neusa Sousa do Rêgo. “*Gestão militar*” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Educação da Universidade Federal de Goiás, 2018.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRIZOTES, Bianca de Moraes Canestraro. & FRICK, Loriane Trombini. Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade. *Schème*. v.13, n. 2 – ago-dez, 2021.
- LACÉ, Andréia Mello, SANTOS, Catarina de Almeida. & NOGUEIRA Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 648 - 666, set./dez. 2019.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LIMA, Marcelo & PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. *Educação*. Santa Maria, v. 46, p 1-22, 2021.
- LIMA, Maria Eliene. *A educação para a cidadania e a militarização para a educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-Goiás. Goiânia, 2018.
- MARTINI, Evandro de. Coexistência e limites do crescimento no litoral norte do Espírito Santo. *Revista ClimaCom*, v. 8, n. 20, 2021.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. Escolas cívico-militares: cidadãos ou soldadinhos de chumbo? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 621-636, set./dez. 2019.
- OLIVEIRA, Márcio de; CACAU, Claudiney Lofiego & MELO, Fernanda Machado. Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM. *Debates em Educação*. Maceió, v. 13, n. 32, 2021.
- PASSOS, Anaís; NETO, Octavio Amorim. & TAVARES., Maria Hermínia de. Cebrap - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=mJKeiYKc9w8>>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- PAULA., Thiago do Nascimento Torres de; CARVALHO, Oberleide Soares de & SANTOS, Fernando Antônio S. dos. Entre lousa, farda, giz e coturno: a militarização do espaço escolar brasileiro - um debate público no Rio Grande do Norte. *Vigilantis Semper*, Revista Científica de Segurança Pública (RCSP). Natal: PMRN, v. 2, n. 2, p. 6 – 22 fev./jun. 2022.

PAULO, Wesley Garcia de. *Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão de Educação da UNB. Brasília, 2019.

PINHEIRO, Veralúcia & GUIMARÃES, Ged. A educação na sociedade da mercadoria: a questão dos Colégios Militares e as Organizações Sociais em Goiás. *Perspectivas em Diálogo – Educação e Sociedade*. v. 5, n. 9, p. 253-268, jan.- jun. 2018.

REIS, Lívia Cristina Ribeiro dos *et al.* Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. *Tecnia*, v.4, n.2, 2019.

RÊSES, Erlando da Silva & PAULO, Wesley Garcia de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, set./dez. 2019

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. & RUBINI, Patrícia Silva. Do Oiapoque ao Chuí - As escolas civis militarizadas: a experiência no extremo norte do Brasil e o neoconservadorismo da sociedade brasileira. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 745 - 765, set./dez. 2019.

ROBERTSON, Susan L. & DALE, Roger. The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account. *Oxford Review of Education*, v.39, n. 4, p. 426-445, 2013.

SANDEL, Michael. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Rafael José da Cunha. *A militarização da escola pública em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2016.

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

SANTOS, Catarina Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 580 - 591, mai./ago. 2019.

SARMENTO, Priscila Bueker. & SOUZA, Rafael Bellan Rodrigues de. O jornalismo popular alternativo do Século Diário: contra-hegemonia na imprensa capixaba online. *Revista Alterjor*, v.19, p. 237-250, 2019.

SEMERARO, Giovanni. *Intelectuais, educação e escola: um estudo do caderno 12 de Antônio Gramsci*. Trad. do caderno 12: Maria Margarida Machado. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SENA, Edson Cleidilson de Oliveira. *Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre as parcerias entre corporações militares e redes públicas de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

SILVA, Andrerika Vieira Lima & STRIEDER, Roque. Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão. *Roteiro*, v. 47, jan./dez. 2022.

SOARES, Marina Gleika Felipe *et. al.* Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 786 - 805, set./dez. 2019.

SOUZA, Everton de. Representações sociais sobre a implantação dos colégios cívico-militares no Paraná. *Revista Cocar*. v.15, n. 32, p.1-16, 2021.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas & MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 612 - 632, set./dez. 2019.

Escola cívico-militar em Belém/PA: *discussão a partir de um estudo de caso*

Civic-military school in Belém/PA:
discussion based on a case study

Escuela cívico-militar en Belém/PA:
discusión basada en un estudio de caso

 **MICHELLE COSTA TAPAJÓS***

Universidade Federal do Pará, Belém- PA, Brasil.

 **JOSÉ BITTENCOURT DA SILVA****

Universidade Federal do Pará, Belém- PA, Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa o processo de institucionalização do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim, no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, vinculado à Prefeitura Municipal de Belém, Pará, ocorrido em 2020, enfocando interesses de gestores/as locais em transformar uma escola popular em escola cívico-militar – Ecim, sua efetivação e as tensões a partir dessa transformação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com professores/as e coordenador/a pedagógico/a, e análise de documentos que embasam o referido programa. Constatou-se que o processo de transformação da maior unidade educativa da rede municipal de educação em Ecim foi antidemocrático, gerando tensões no cotidiano escolar, ocasionadas pelas divergências entre os princípios que embasam as escolas públicas brasileiras e os princípios da caserna, além do fato de que essa transformação teve relação com interesses políticos ligados ao pleito de 2020.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Militarização da escola pública.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Professora de Séries Iniciais da Fundação Escola Bosque. *E-mail:* <michelletapajos29@gmail.com>.

** Doutor em Ciências Ambientais. Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento da Amazônia. *E-mail:* <josebittencourtsilva@gmail.com>.

ABSTRACT: This article analyzes the process of institutionalization of the National Program of Civic-Military Schools – Pecim at Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. The process, linked to the City Hall of Belém, Pará, took place in 2020 and focused on the interests of local managers in transforming a popular school into a civic-military one – Ecim –, its effectiveness and the tensions from this transformation. Semi-structured interviews were carried out with teachers and the pedagogical coordinator and documents that serve as guidelines to the referred program were analyzed. It was found that the transformation process of the largest educational unit of the municipal education network into an Ecim was anti-democratic and generated tensions in the school daily life. These tensions were caused by the divergences between the principles that underlie Brazilian public schools and the principles of the barracks, in addition to the fact that that this transformation was related to political interests linked to the 2020 election.

Keywords: Civic-military school. Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Militarization of the public school.

RESUMEN: Este artículo analiza el proceso de institucionalización del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares – Pecim, en el Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, vinculado a la Municipalidad de Belém, Pará, que ocurrió en 2020, centrándose en los intereses de gestores/as locales en transformar una escuela popular en escuela cívico-militar – Ecim, su eficacia y las tensiones de esa transformación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y al coordinador pedagógico, así como análisis de documentos que sustentan el mencionado programa. Se constató que el proceso de transformación de la mayor unidad educativa de la red municipal de educación en Ecim fue antidemocrático, generando tensiones en el cotidiano escolar, provocadas por las divergencias entre los principios que fundamentan las escuelas públicas brasileñas y los principios de los cuarteles. Además, esa transformación estuvo relacionada con intereses políticos ligados a las elecciones de 2020.

Palabras clave: Escuela Cívico-Militar. Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Militarización de la escuela pública.

Introdução

No Brasil, desde a década de 1990, se tem registros de experiências governamentais que implementaram, em escala local, as chamadas escolas públicas militarizadas. Todavia, foi no ano de 2019 que o Estado brasileiro promoveu um movimento nessa direção em escala nacional. O programa de escolas cívico-militares – Pecim, instituído pelo Decreto Presidencial n. 10.004 (BRASIL, 2019a), constitui-se na base normativa que institucionalizou a proposta de militarização das escolas públicas, com um discurso voltado ao ideário de desenvolvimento integral dos/das alunos/as, da qualidade da gestão e do ensino na escola básica pública do Brasil.

Em contexto local da cidade de Belém do Pará, no ano de 2020, a Prefeitura Municipal aderiu ao Pecim, tornando a Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso em escola cívico-militar – Ecim. Popularmente conhecida como Liceu do Paracuri, essa escola fica no Distrito Administrativo de Icoaraci e sua origem liga-se a uma proposta de educação para o desenvolvimento sustentável, do governo municipal da primeira metade dos anos 1990. Suas atividades formativas voltavam-se a filhos e filhas de trabalhadores/as da comunidade do Paracuri, historicamente ligada à produção artesanal ceramista.

O presente texto analisa esse processo de institucionalização do Pecim em Belém, enfocando os interesses e intencionalidades que motivaram gestores/as municipais a transformar uma escola popular em escola cívico-militar. Nesse contexto, enfocam-se os aspectos que motivaram a adesão da prefeitura ao programa, o modo como se operou essa efetivação no espaço institucional e as tensões que se estabeleceram na comunidade escolar a partir do cotidiano vivenciado pelos/as sujeitos/as educacionais no chão da escola. Cabe destacar que tal fato se deu em ano de eleições para a escolha de representantes locais, prefeitos/as e vereadores/as, e também no início da pandemia causada pela Covid-19.

O desenvolvimento deste estudo se enquadra em uma abordagem qualitativa, com realização de pesquisa de campo, utilizando o próprio espaço educativo como lócus empírico de investigação. Precisamente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental para a produção dos dados empíricos que contribuíram para o processo de compreensão e análise crítica qualificada sobre a realidade da conjuntura institucional escolar em tela.

Além desta introdução e das considerações finais, o texto apresenta as seguintes seções: na primeira, há uma análise do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares, considerando a conjuntura que propiciou sua implementação e as perspectivas teórico-analíticas de suas proposições para as escolas públicas brasileiras. Após essa parte teórica, apresenta-se a perspectiva histórica de constituição da proposta formativa do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso e realiza-se a análise do processo de implementação do Pecim

nesse espaço formativo belenense, enfocando a forma impositiva e antidemocrática de sua constituição, fato que gerou diversos conflitos vivenciados pelos/as sujeitos/as desse espaço educativo.

O Programa de Escolas Cívico-Militares do Governo Federal em uma perspectiva histórico-teórica

Implementado como política educacional para militarização prática e ideológica das escolas públicas brasileiras, o Pecim foi arquitetado desde o início do governo Bolsonaro, que instituiu uma subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares no seu segundo dia de mandato (BRASIL, 2019a). Esse movimento foi ao encontro das promessas de campanha eleitoral que anunciavam a criação de colégios militares em todo o país, entretanto, a proposta que foi implementada prevê a militarização de escolas públicas já existentes, vinculadas às secretarias estaduais, municipais e distritais de educação, não sendo prevista a criação de nenhum espaço educativo por essa política.

O programa foi de fato instituído em setembro de 2019, pelo Decreto Presidencial n. 10.004 (BRASIL, 2019b) e segue um direcionamento para incluir militares da ativa e da reserva em vários setores públicos, como pode ser observado no comando de pastas ministeriais e de diversos cargos de chefia em órgãos estatais. Segundo levantamento realizado em 2020, o Tribunal de Contas da União identificou mais de seis mil militares ocupando cargos civis atrelados ao governo federal (LIS, 2020). Para Anaís Passos “esse desvio de função é preocupante não só pelo número elevado de militares no governo, mas também pelas posições-chave que esses oficiais ocupam no sistema político” (PASSOS, 2021, p. 219).

A institucionalização do Pecim tem relação direta com a ascensão de Jair Bolsonaro (Partido Liberal) ao cargo presidencial e com a proposição de um projeto societário que converge para o movimento (neo)conservador que apresentou crescimento no cenário nacional. No campo político, contou com o apoio de alguns setores da sociedade, tendo grande representação em três segmentos: agronegócio, que se beneficiou com o desmonte das políticas públicas ambientais; evangélicos/as principalmente neopentecostais, que se alinham ao discurso de crise moral, supostamente vivenciada pela sociedade brasileira, e à necessidade de se travar uma guerra cultural; militares, que se veem representados na figura de um ex-capitão do exército, aspirando benefícios individuais nessa conjuntura política.

Mais precisamente, pode-se dizer que o movimento de militarização das escolas públicas é decorrente do alinhamento entre o movimento neoliberal, modelo econômico hegemônico, e o (neo)conservador (SILVA, 2021), movimento cultural pelo retorno de ‘valores morais tradicionais’ como forma de reestruturação do sistema social capitalista,

em meio a crises inerentes a sua constituição. Assim, alinha-se uma proposta de formação que molda filhos e filhas de trabalhadores/as para o mercado de trabalho, atendendo a interesses econômicos, proposta disciplinar, hierárquica, supostamente patriótica e que não poderia ser refutada ou contestada.

O movimento que propiciou essa conjuntura política tem relação com a ascensão de grupos políticos com viés de extrema direita, apresentando discurso conservador e reacionário em relação à formação social no contexto do capitalismo brasileiro, classista, racista, homofóbico, machista e excludente das populações tradicionais e indígenas. O movimento da extrema direita nacional, de acordo com Luís Miguel, tem incluídas em sua formação “três vertentes principais, que são o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e a reciclagem do anticomunismo” (MIGUEL, 2018, p. 19).

João Rocha (2021) observa que a ascensão da direita nacional tem suas bases em quatro fatores, que seriam: a ação formativa prestada pelo escritor Olavo de Carvalho, que remonta à década de 1990; a formação de uma geração que se desenvolveu ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores e que, por se considerar de oposição, alinhou-se à direita; o aumento do número de jovens de direita com presença massiva nas redes sociais; e a disputa das ruas pela direita, de forma ostensiva, a partir de 2015. Contudo, o autor destaca que “desde meados dos anos 1980, [...] um movimento subterrâneo de direita foi articulado, inicialmente na caserna e posteriormente na sociedade civil” (ROCHA, 2021, p. 41).

O ápice desse movimento de ascensão da direita brasileira culminou com a eleição, em 2018, de um representante que conta com o apoio de segmentos da sociedade para institucionalizar uma política pautada na disputa pela hegemonia cultural, sem deixar de lado os interesses econômicos das classes dominantes. Essa disputa se dá em vários setores da sociedade, sendo que, na educação, se materializou com a política de militarização das escolas públicas, através do Pecim. Outros movimentos convergentes nessa área, mas que não foram implementados, são o ‘Escola sem Partido’ e o *homeschooling*.

De fato, a gestão implementada pelo governo eleito em 2018, de acordo com Rocha (2021), se assenta na antigovernabilidade, pois se organiza de forma em que “a tarefa de governar é secundária; a missão prioritária consiste tanto em destruir instituições ‘aparelhadas’ quanto em corroer por dentro as estruturas do ‘Estado democrático’” (ROCHA, 2021, p. 272). Essa forma de conduzir a gestão pública gerou o desmonte de políticas públicas em vários setores importantes e ataques a instituições criadas para promover o estado democrático de direito, como se observou nos constantes ataques ao Supremo Tribunal Federal, configurando-se, de acordo com Dermeval Saviani (2020), como um momento de suicídio democrático.

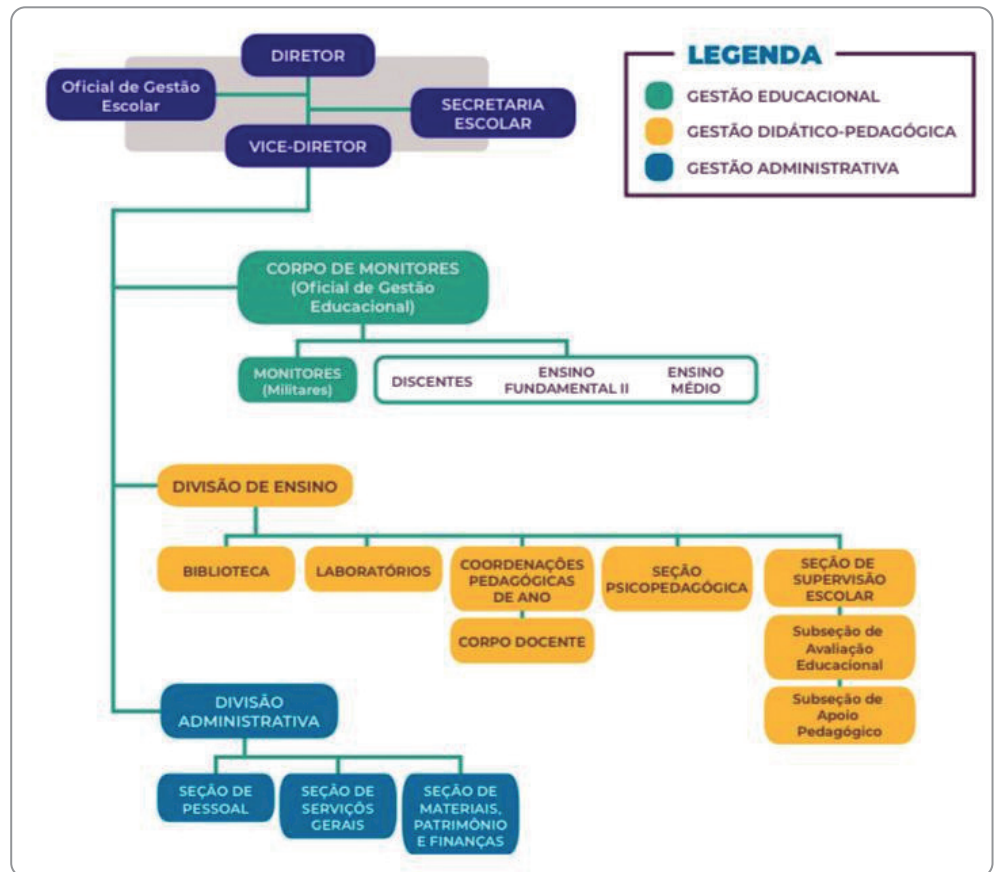
As políticas públicas educacionais passam a ter as escolas cívico-militares como possibilidade de arranjo administrativo, didático e pedagógico, seguindo o modelo de gestão dos colégios militares. Assim, o termo Escola Cívico-Militar é utilizado para denominar

as instituições educacionais públicas de ensino vinculadas às redes estaduais, municipais ou distritais que aderirem ao Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2019b). Conforme dados indicados por Gilson Oliveira *et al* (2022), o Brasil apresenta um quantitativo de 127 escolas cívico-militares desde o início do programa, em 2020. A previsão do governo Bolsonaro era a de que, até o final de 2022, fossem implantadas mais 89, alcançando um quantitativo de 216.

Administrativamente, essas escolas são implementadas por gestores/as locais, mas os novos custos com pessoal, mais precisamente com militares que passam a integrar a rotina desses espaços, advêm das verbas do Ministério da Educação, a partir do momento da adesão ao Pecim (BRASIL, 2019b, Art. 5º, VII). Uma vez institucionalizadas, passam a seguir o modelo de escola militar, com o compartilhamento da gestão educacional, incluindo militares e condutas da caserna na rotina escolar. Essa inspiração no modelo militar é justificada pelos seus bons resultados nas avaliações de larga escala. Entretanto, o discurso legitimador do Pecim não leva em consideração as especificidades dos Colégios Militares e das escolas públicas, como a disparidade de investimentos recebidos, a estrutura dos espaços e o diferente modo de acesso dos/das alunos/as nesses modelos de gestão escolar (PINHEIRO, PEREIRA & SABINO, 2019).

O modelo de organização proposto para as Ecim se dá a partir de uma tríade composta por gestão administrativa, gestão educacional e gestão didático-pedagógica. Todas essas esferas são subordinadas à gestão compartilhada entre diretor/a, vinculado/a à Secretaria de Educação, e o/a oficial de gestão escolar, militar subordinado ao Ministério da Defesa, sendo responsável pelos/as militares que atuam na instituição. Os/As militares também assumem, nesse modelo, a responsabilidade pela gestão educacional, a partir das funções de oficial de gestão educacional, que tem papel de coordenador/a, e o corpo de monitores/as, composta por militares que atuam diretamente com os/as discentes; ambas as funções estão vinculadas administrativamente ao Ministério da Defesa ou a Secretarias de Segurança dos entes federados. Esse segmento tem função de “atuar na promoção de atividades que visem à difusão de valores humanos e cívicos que estimulem o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula” (BRASIL, 2020, Art. 31).

Figura 1 - Organograma das Escolas Cívico-Militares



Fonte: Manual das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2020)

As escolas que implementam tal política se tornam escolas públicas militarizadas, e essa transformação se insere no processo de privatização por meio de parcerias (MENDONÇA, 2019), com a gestão das escolhas compartilhada com instituições militares. Nessa perspectiva, a responsabilidade sobre a garantia do direito fundamental da Educação é partilhada com instituições militares ligadas à Segurança Nacional, sem prerrogativas para gerir instituições educacionais. Assim, há uma contradição entre as premissas militares – pautadas em princípios da disciplina, obediência e hierarquia – e as premissas estabelecidas para a educação – pautadas pela garantia da igualdade, liberdade, pluralismo de ideias entre outros.

O modelo prevê que a gestão escolar das Ecim fique a cargo de civis vinculados às secretarias estaduais, municipais ou distritais de Educação e militares. Todavia, há incompatibilidade na separação das atividades que permeiam a gestão e a organização do trabalho pedagógico, pois todos os/as sujeitos/as educacionais devem trabalhar em prol

de um objetivo único, e essa separação da gestão escolar entre o/a diretor/a e o/a oficial de gestão promove um fazer fragmentado, implicação evidenciada por Erasto Mendonça (2019) na efetivação da gestão democrática nesse movimento de militarização.

O compartilhamento da gestão das escolas que aderiram ao Pecim apresenta a ideia que seria uma forma de garantir a melhoria da qualidade da educação básica. Contudo, de acordo com Edaguimar Viriato, a “gestão da escola pública na perspectiva compartilhada ou de excelência passa a ser subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência” (VIRIATO, 2004, p. 51), se enquadrando na perspectiva mercadológica, condizente com as políticas neoliberais.

O fenômeno da militarização das escolas públicas pode se valer de várias nomenclaturas, como: gestão compartilhada, Escola Cívico-Militar, convênios firmados com a Polícia Militar e o próprio termo *militarização* (SANTOS & CARA, 2020). Todavia, consiste no repasse da gestão de escolas pertencentes às redes públicas de ensino para uma ordem militar, seja realizando parcerias com a Polícia Militar, Corpo de Bombeiros ou Forças Armadas. Apesar das diferentes nomenclaturas, esses modelos se fazem valer da pedagogia militar:

O humano de novo tipo que essa concepção pedagógica se propõe a forjar é flexível, conformado psicofísica, ética e moralmente à concepção de mundo burguesa, de modo a obedecer irrefletidamente, reproduzindo ativamente as regras sociais introjetadas – consentimento ativo (VEIGA & SOUZA, 2019, p. 17).

As escolas públicas militarizadas, tanto as que fazem parte do corpo das experiências engendradas em níveis estaduais ou municipais, quanto as escolas que aderiram ao Pecim, possuem um conjunto de normas e regras bem rígidas, pois foram construídas à luz da pedagogia militar, ocasionando uma adequação do perfil de estudantes, que necessitam seguir as normas estabelecidas em seus regulamentos. Entretanto, Luís Freitas reflete que “a ironia é que tudo isso possa ser viabilizado sob o argumento de se ‘garantir o direito de aprendizagem para todos’” (FREITAS, 2018, p. 121).

As escolas públicas militarizadas, então, adotam a pedagogia militar e os/as próprios/as militares como constituintes do percurso formativo dos/das discentes. Célia Veiga e José Souza (2019), ao partirem da crença estabelecida sobre a pedagogia militar e sua disciplina rigorosa, que seria a solução para a garantia da qualidade da educação, a partir da militarização das escolas públicas, nos dizem que:

A pedagogia militar é a ciência e filosofia da práxis educativa fundamentada no militarismo cujo objetivo é a conformação psicofísica, ética e moral dos sujeitos, a fim de que sejam úteis à reprodução de um determinado *status quo*. Tal pedagogia é pautada na coerção como principal instrumento de controle social. Para isso, toma como estratégia de obtenção do consentimento ativo dos educandos o fomento ao medo e a apologia de superioridade do militar. Assim busca alcançar a legitimidade da ação pedagógica que, enfim, funciona como mecanismo de controle dos comandados (VEIGA & SOUZA, 2019, p. 12).

Fernando Quiroga *et al* (2021) afirmam que o processo de militarização das escolas públicas, na qual as escolas cívico-militares se inserem, busca implementar políticas neoliberais sob uma pseudoaparência de restauro da ordem. Essas iniciativas visam a formação do/da trabalhador/a do novo capitalismo, pois não possibilitam o desenvolvimento do pensamento crítico, já que a formação está pautada pela conformação: “falamos de um corpo que não pode arguir, não pode reclamar e nem reivindicar. Será uma mulher ou um homem alguém de quem lhe fora subtraído o direito à indignação?” (QUIROGA *et al*, 2021, p. 14).

Considerando que tal escola reproduz os interesses das classes dominantes, esse fenômeno tem estreita ligação com a formação do/a ‘novo/a trabalhador/a’, obediente e docilizado/a, mais distante da possibilidade de contestação, pronto/a para exercer seu papel no *ethos* neoliberal. Pois esse modelo “ressalta um projeto de educação que consolida uma perspectiva de formação de um cidadão adequado à lógica do capital, do empreendedorismo, defensor da lógica meritocrática e alinhado a uma sociedade conservadora” (ALVES & TOSCHI, 2019, p. 639).

A formação social capitalista está assentada na propriedade privada dos meios de produção e na exploração da classe trabalhadora, sustentada pelo trabalho assalariado para a obtenção da mais-valia e do acúmulo de riqueza, se movimentando para sempre aumentar os lucros da classe detentora do capital, ou seja, a classe burguesa, e na manutenção do *status quo*. Assim, “uma política pública de Estado para Educação fundamentada no ‘militarismo’, procura reproduzir um ensino tecnocrático voltado para a replicação em massa de qualificações de produtores diretos que estão em concorrência meritocrática por emprego no mercado de trabalho” (FRANCO, 2020, p. 215).

Na prática, as escolas militarizadas acabam formando indivíduos moldados para se submeter ao sistema vigente, retirando de sua formação a possibilidade de contestação, atendendo aos interesses das classes dominantes (VEIGA, 2020). Essa política educacional concretiza a ação do Estado, que não é neutra, para atender aos interesses da sociedade capitalista – de reprodução das desigualdades e manutenção do *status quo* –, ao tirar a possibilidade de a escola formar para a emancipação e transformação da realidade social.

Numa sociedade democrática, o papel de uma política educacional deveria ser o de estímulo à emancipação das consciências individuais, de busca da unificação entre teoria e prática, de construção coletiva da autonomia, de busca da reflexão crítica, enfim, da construção do pensamento democrático no indivíduo, para que este buscasse a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social (LIMA, 2004, p. 36).

Enfim, pode-se dizer que o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, intensificado a partir da regulamentação de um programa nacional (BRASIL, 2019b) que instituiu Escolas Cívico-Militares, insere-se em um movimento reacionário, que se opõe às conquistas sociais do período de redemocratização. É nessa direção que Graziella Santos afirma que o Pecim é “uma ameaça à ainda frágil construção de uma escola

pública, democrática, para todos, como espaço de diálogo, da diversidade, do multiculturalismo, de experiência coletiva potente, de construção de um modo de vida democrático e de lutas por justiça social” (SANTOS, 2020, p. 15).

Escola Cívico-Militar em Belém: o caso da escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso é uma unidade de ensino da Rede de Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável (BELÉM, 1996a; 1996b; 1996c), criada em 1996 pela Prefeitura Municipal de Belém, num contexto de ações fortemente marcadas pelo discurso paradigmático da Organização das Nações Unidas – ONU, de combate à pobreza e à degradação ambiental, implementação de um certo desenvolvimento econômico local, mas sem prejuízo ao processo de reprodução ampliada do capital e de sua ordem capitalista mundial.

Precisamente, a escola ligou-se à conjuntura ideológica hegemônica do desenvolvimento sustentável dos anos de 1990, tendo sido implementada nessa perspectiva por agentes governamentais do município de Belém no âmbito da Secretaria de Educação. Em que pese seu viés elitista, criado a partir das ‘cabeças pensantes’ de certas pessoas, o Liceu foi assimilado pelos/as múltiplos/as sujeitos/as educacionais como um importante elemento da cultura local, fortemente ligado à produção ceramista, apresentando uma estrutura física grandiosa para os padrões tradicionais das escolas belenenses atuais, conforme pode-se verificar na imagem a seguir, contrastando com o seu entorno marcadamente precarizado.

Figura 2 - Vista panorâmica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso

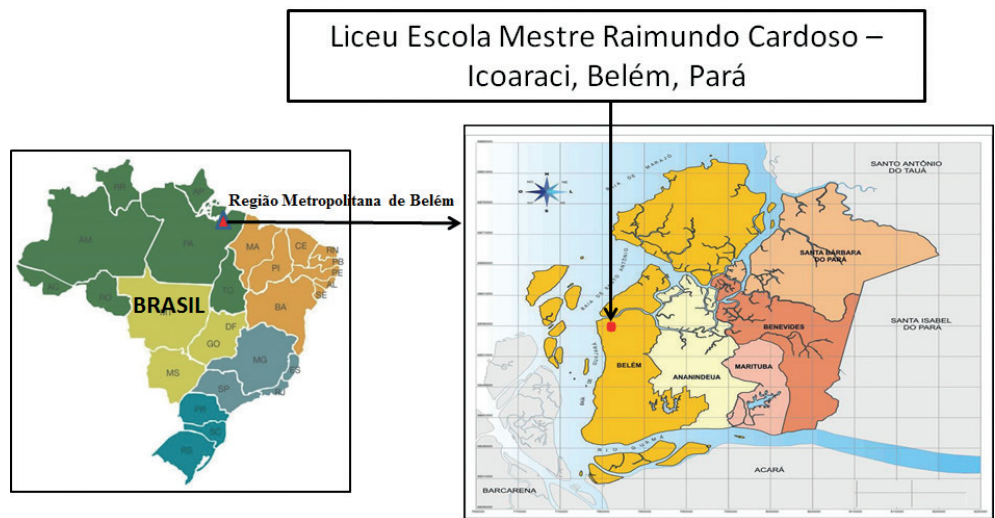


Fonte: Imagem do acervo da escola (2021).

Uma das estratégias propostas pela política de aprimoramento da educação básica, que incluiu a criação do Liceu do Paracuri, foi a utilização da didática do ‘aprender a aprender’, por considerar-se que ela “supõe o relacionamento entre sujeitos capazes de manejar e produzir conhecimento, fundamento essencial da concepção e efetivação de um projeto moderno e próprio de desenvolvimento” (BELÉM, 1993, p. 23). Essa didática, ligada à pedagogia escolanovista, pressupõe que os/as sujeitos/as partem de diferentes interesses e chegam a diferentes níveis de aprendizagem, sendo criticada por Saviani (2012) por causar a superficialidade da educação destinada a filhos/as de trabalhadores/as.

O Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso está localizado no Distrito Administrativo de Icoaraci – DAICO, bairro Paracuri (BELÉM, 1994), área continental do município de Belém, a cerca de 20 Km do centro da cidade. Sua inauguração oficial ocorreu em 31 de dezembro de 1996, mas a escola já funcionava desde o mês de março do mesmo ano, com atendimento de 1.074 alunos/as de educação infantil, ensino fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos (BELÉM, 1997, p. 27).

Figura 3 - Mapa com a localização do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso



Fonte: Construído pela pesquisa com base nas informações contidas em documentos divulgados pelo governo municipal de Belém (BELÉM, 1996a).

A argila, matéria prima para a produção da cerâmica, era abundante ao longo dos rios e igarapés que entrecruzam o território de Icoaraci; ela teria sido um fator de atração para que famílias que dominavam a técnica da produção ceramista povoassem esse território, principalmente ao longo do rio Paracuri, que dá nome ao bairro com a maioria das olarias do distrito. A produção de cerâmica no local também é atrelada ao passado das olarias produtoras de materiais de construção, tijolos e telhas, além das que realizavam a produção de utensílios domésticos, como panelas, tigelas e potes.

A produção de cerâmica marca culturalmente Icoaraci e serviu como inspiração para a criação de um espaço educativo que pudesse formar filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras das olarias, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, com um currículo que propiciasse a apreensão dos conteúdos formais e atividades práticas que envolvessem a produção artesanal ceramista. Em levantamento realizado em 2012 por uma pesquisa sobre os saberes tradicionais dos/das ceramistas de Icoaraci, foi mapeada a existência de 52 olarias, com aproximadamente 600 pessoas ali trabalhando (TAVARES, 2012). A seguir, podemos observar produções de alunos/as realizadas em atividades práticas no Núcleo de Artes da escola.

Figura 4 - Produção de peças em cerâmica por alunos/as do Liceu do Paracuri



Fonte: Acervo dos autores (2022).

Figura 5 - Espaços físicos destinados às oficinas de produção oleira do Liceu do Paracuri



Fonte: Acervo dos/as autores/as (2022).

Ao tomarmos os textos constituintes da política municipal que implementou esse espaço, podemos depreender que o nome Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso apresenta dois significados, dados pelo próprio grupo no poder, a saber: o primeiro é relativo à ideia de liceu-escola, ou seja, uma unidade pedagógica pública, que deveria oferecer uma formação profissional ao/a educando/a, mas associada à educação escolar propedêutica. A segunda diz respeito ao nome Raimundo Cardoso, uma homenagem ao artesão ceramista paraense que se notabilizou pela qualidade dos seus artefatos de barro-argila, produzidos na área do bairro Paracuri, em Icoaraci.

O Mestre Raimundo Cardoso era filho de Dona Lucinda, pertencente à etnia indígena Aruã, que habitava a Ilha do Marajó; com ela aprendeu a arte da produção oleira. Nascido no município de Vigia, Pará, em 1939, e falecido em 2006, se tornou um grande estudioso das técnicas que envolvem a produção de cerâmica e, a partir do contato com objetos da cultura Marajoara e Tapajônica, em visita realizada ao Museu Emílio Goeldi (Belém), passou a reproduzir essas técnicas na produção local; fez muito sucesso, o que logo inspirou outros/as mestres/as do artesanato a dedicarem-se à cerâmica artística em Icoaraci, com destaque para o Mestre Cabeludo.

Em essência, o Liceu pode ser entendido como a realização das ideias de uma pessoa, a professora Laís Fontoura Aderne, arte-educadora mineira contratada pela prefeitura de Belém para prestar consultoria no campo educacional no bairro Paracuri. A ideia inicial esteve alicerçada no ensino escolar que contemplasse a produção oleira, a partir da oferta de oficinas propostas pelo Núcleo de Artes da instituição, contando com parcerias de mestres/as locais, entrelaçando esses conhecimentos ao currículo formal. Sua proposta pedagógica visava o desenvolvimento de capacidades para que educandos/as promovessem autossustentação, contando com oficinas *do fazer e do pensar*, promovendo a interrelação entre a cultura ceramista e o ambiente. Desde sua criação, a escola “experimenta diferentes arranjos curriculares e organizacionais, nos quais a variedade de saberes relacionados à arte e à cultura local transversalizam as práticas pedagógicas da escola e seu currículo” (PANTOJA, 2018, p. 23).

Apesar de propor uma prática educativa pautada na integração entre a cultura local ceramista e a formação propedêutica, podemos afirmar que a perspectiva política e ideológica na qual o Liceu do Paracuri foi alicerçada – educação ambiental a partir do desenvolvimento sustentável – não propicia uma formação crítica transformadora, mas apenas a formação para o mercado de trabalho, a partir da profissionalização de seus/suas discentes.

Aos moldes das demais escolas criadas para compor esse subsistema, o Liceu apresenta estrutura física imponente – contrastando com o entorno marcado historicamente pela falta de urbanização –, contando com espaços físicos que não são comuns à maioria das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Na foto à esquerda temos a entrada do Núcleo de Artes, que é composto por galeria de arte permanente, com exposição dos principais mestres da cerâmica local, galeria de arte itinerante, videoteca e salas para a realização de oficinas. No centro, temos a imagem do amplo auditório, e no registro à direita, temos a ampla biblioteca que fica no bloco administrativo e homenageia a secretária municipal de Educação, Professora Therezinha Gueiros, principal responsável pela implantação do Subsistema de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, conseqüentemente, pela constituição dessa unidade educativa.

Figura 6 - Espaços físicos do Liceu do Paracuri.



Fonte: Acervo dos/as autores/as (2022).

Desde a sua criação, em 1996, o Liceu do Paracuri passou por diversas políticas educacionais ligadas aos ditames dos grupos no poder municipal, que dependiam do viés político-ideológico de cada gestão. Passou por gestões que fomentavam a proposta pedagógica inicial, ao manter o quadro de oficinairos/as responsáveis pelas atividades desenvolvidas no núcleo de artes, como também vivenciou a falta de servidores/as para desenvolver as oficinas propostas em seu Projeto Político Pedagógico.

Dentre as alterações implementadas no Liceu do Paracuri pela gestão educacional municipal, ou seja, de forma verticalizada, está o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (2020); assim, transformado em escola cívico-militar, passou a ser denominado Escola Municipal Cívico-Militar Liceu Mestre Raimundo Cardoso, proposta que se configura como diametralmente oposta à sua concepção historicamente constituída, ou seja, um espaço educacional com formação profissional no âmbito da produção ceramista.

Figura 7 - Fachada da escola após a implantação do PECIM.



Fonte: Acervo dos/as autores/as (2021).

A partir da adesão ao Pecim, o Liceu passou a contar com a gestão administrativa, educacional e didático-pedagógica baseadas nos modelos adotados pelos Colégios Militares (BRASIL, 2019a), conforme preconizam os marcos regulatórios da referida política educacional. Contudo, esses modelos possuem um conjunto de normas e regras bem rígidas, construídos à luz da pedagogia militar, ocasionando uma adequação do perfil de estudantes, que necessitam seguir seus regulamentos, que vão de encontro aos princípios da gestão democrática e do pluralismo de ideias constitucionalmente estabelecidos (MENDONÇA, 2020).

O Pecim chegou ao município de Belém a partir do interesse manifesto por um representante do executivo local, Zenaldo Coutinho (PSDB), e posterior seleção para implantação do projeto-piloto do programa em uma escola da rede municipal, conforme regulamentado pela Portaria n. 2015/2019 (BRASIL, 2019c). Contudo, para compreender as motivações que permearam o processo de implementação do programa nessa escola em particular, realizou-se a escuta de representantes das categorias de professores/as e coordenadores/as pedagógicos/as. A partir dos relatos desses/as sujeitos/as educacionais, pode-se inferir que a transformação da escola em Ecim foi baseada em duas motivações: resolver a situação da violência vivenciada ao longo dos anos pela comunidade escolar e pelo fato de a escola ser a maior unidade vinculada à Prefeitura Municipal de Belém.

Cabe destacar que a adesão ao Pecim pela prefeitura de Belém ocorreu no último ano do segundo mandato do gestor municipal, momento que seus/suas representantes demonstravam empenho na campanha eleitoral de um sucessor apoiado pelo partido, fato que não se concretizou no pleito. Entre os 165 espaços educativos vinculados à Prefeitura Municipal de Belém (SEMEC, 2022) e que ofertam educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (ofertado apenas em uma instituição), o Pecim foi instituído no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Trata-se de um modelo de pactuação pelo qual o Ministério da Educação se responsabiliza por encaminhar pessoal das Forças Armadas, conforme informações do Termo de Adesão, publicado em 28 de dezembro de 2020, firmando “a implantação da Ecim Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém/PA, na modalidade de Disponibilização de Pessoal no ano de 2020” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 43).

A necessidade de uma rotina escolar possivelmente menos violenta, a presença de militares da reserva da aeronáutica e da marinha, a transformação da maior escola vinculada à Prefeitura Municipal de Belém em Ecim, num momento de corrida eleitoral marcado pela disputa por poder, com a possível eleição de um sucessor no executivo local, todos esses fatores podem ser considerados como motivações no processo (neo) conservador implementado nas políticas públicas educacionais na nova conjuntura marcada pela eleição de um representante de extrema-direita ao poder do executivo nacional.

O percurso histórico da instituição demonstra o vai e vem de políticas educacionais marcadas por vontades políticas e pelo pensamento de que agora “o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008, p. 11). De acordo com falas dos/das sujeitos/as envolvidos/as

nessa realidade educativa, todos/as foram pegos de surpresa pelo fato de a escola se tornar Ecim, pois o processo se deu forma abrupta e impositiva, demonstrando que tal transformação na proposta pedagógica da instituição partiu de proposições da gestão municipal.

“Para nós, professores do CIII e CIV, as turmas de 6º ao 9 ano, foi bem abrupto. Por quê? Porque quando nós soubemos que funcionaria o projeto aqui, ele já estava determinado a funcionar, nós fomos apenas informados. Sendo que, uma das condições para que o projeto cívico-militar fosse implantado nas escolas, teria que ter uma reunião e consulta a comunidade, entenda-se: pais, alunos, dependendo da idade, professores, equipe operacional, todo mundo que faz parte da comunidade escolar” (Professor A. F. F. S, 2022).

Alguns requisitos da Portaria n. 2.015/2019 (BRASIL, 2019c), necessários para que uma unidade educacional integre o Pecim, não foram preenchidos: baixo rendimento no Ideb (que não é a situação do Liceu) e, principalmente, a aprovação da comunidade escolar, a partir de uma consulta pública. No final do período letivo de 2019, na tentativa de atender a esse requisito, foi realizado um suposto processo de escuta da coletividade local. Mas, como relata o professor da escola que vivenciou a transformação do Liceu em Ecim, não foram ouvidos todos os sujeitos que compõem este espaço, evidenciando que essa mudança pode estar mais atrelada a vontades políticas do que aos anseios da comunidade escolar.

“A reunião que eu comentei falando que deveria acontecer com as várias partes que compõem a comunidade escolar, que não aconteceu conosco, que eramos o público-alvo, viemos a saber depois que aconteceu no turno da manhã, com alguns pais de turmas que não iam ser atendidas por esse projeto” (Professor A. F. F. S, 2022).

Sem contar que, realizada apenas no turno da manhã, a consulta ocorreu de forma repentina, sem o conhecimento antecipado do tema a ser tratado – o que dificultou a busca por mais esclarecimentos em relação ao programa por responsáveis que atenderam ao chamado; uma reunião agendada para outro fim teria sido aproveitada para a consulta, conforme relatos de representante da coordenação pedagógica.

“A diretora foi num dia, a gente tinha até marcado uma reunião porque tinha problema com muita falta de aluno, então ela foi chamada na SEMEC. Foi falado pra ela lá, que ela precisava fazer uma consulta pública. E, como a gente já tinha marcado uma reunião no outro dia, a gente aproveitou para fazer a consulta pública nesse dia” (Coordenadora pedagógica T. S. R, 2022).

Após o processo de implantação do Pecim no Liceu do Paracuri, que constatamos ter acontecido de forma impositiva e, por isso, antidemocrática, a rotina foi marcada por tensões ocasionadas por divergências entre os princípios estabelecidos para as escolas públicas e os propostos pelas instituições militares, que é o modelo adotado pelas Ecims. Entre os conflitos que se apresentaram, ficou evidenciada a forma de tratamento empreendida pelos representantes das Forças Armadas a discentes e servidores/as. Marcado pelo tom de voz elevado, conduziam suas atividades como se estivessem na caserna, e o “ambiente de trabalho da caserna é autoritário, pois as ameaças de punição, sua prática e a vigilância são uma

constante” (LUDWIG, 1998, p. 32). Conforme podemos observar no trecho relatado: *“Eles achavam que aluno tinha que ser tratado igual a militar. A gente teve que explicar que não, que existe a questão do constrangimento”* (Coordenadora pedagógica T. S. R, 2022).

O fato de a escola cívico-militar se basear em colégio militar também gerou conflitos, pois nesse último, os/as estudantes que não são filhos ou filhas de militares participam de uma seleção, ou seja, escolhem estudar nesse tipo de escola. Numa escola que foi militarizada, alunos/as foram matriculados em escola pública, que, a partir da inclusão de militares em sua rotina, precisam seguir normas rígidas, na maioria das vezes sem ter escolhido tal modelo. Para Miriam Alves e Mirza Toschi (2019), essa transformação ocorrida nas escolas militarizadas ocasionam *“mudanças do padrão de liberdade civil, que é substituída por uma acentuada hierarquia militar – como se a função da escola básica fosse formar soldados para atuar em situação de guerra”* (ALVES & TOSCHI, 2019, p. 637), gerando contradições em relação à finalidade das escolas públicas. Esse conflito também se apresentou na escola estudada, o que gerou constantes embates entre servidores/as contrários à proposta da Ecim e representantes das Forças Armadas na escola.

“A gente não tá em escola militar, né! Foi baseado em colégio militar, que eu acho muito errado. Porque colégio militar tem outra estrutura, né. Ele foi projetado pra ser desse jeito e põe lá, quem quer. [...] Aqui você mudou as regras no meio do caminho. Eles já estavam aqui. Foi nosso embate também. A gente teve que conversar sobre isso, porque como uma escola pública, eles já estavam aqui, eu não posso exigir. Tô mudando as regras no meio da história, e aí, também não dá” (Coordenadora pedagógica T. S. R, 2022).

A transformação do Liceu em Ecim causou opiniões conflitantes entre os/as servidores/as da escola. Os/as que acreditavam que as alterações na rotina escolar tinham sido positivas atribuíam isso ao fato de que a escola poderia contar com mais pessoas para ajudar, principalmente porque os 14 militares que compuseram o quadro realizaram, basicamente, a função de inspetoria de alunos/as nos corredores. Na ausência de aulas, ocasionadas por motivos como disciplinas sem professor/a lotado/a, os militares assumiam as turmas para conduzir atividades de cunho cívico, incluindo atividades relacionadas à construção de valores, comportamento e de ordem – como a realização da ‘ordem unida’, que é característica da rotina militar, incluída no cotidiano das Ecim para *“estimular no aluno a disciplina e o espírito de corpo, além de desenvolver a coordenação motora, a postura e a resistência”* (BRASIL, 2020, Art. 45).

“Só que eles não faziam o papel de militares aqui. Eles não faziam segurança. Eles fizeram basicamente o papel de inspetoria. No que se resumia de verdade a presença dos militares que vieram da reserva para integrar esse projeto? Levar os alunos da entrada no pátio para a sala, da sala para o refeitório, do refeitório para a sala. Isto foi na íntegra o cívico-militar na escola. Pela ausência de professores, por conta do aumento exorbitante de turmas, quando alguns alunos ficavam sem professor, ficavam com horário vago, alguns monitores, que era como chamávamos os militares aqui, eles levavam os alunos para fazer ordem unida” (Professor A. F. F. S, 2022, grifo nosso).

Fica evidenciado que, de fato, os militares acabaram suprimindo a demanda por mais servidores/as para atender ao público de alunos/as participantes do Pecim, visto que, no ano de implantação do programa, havia 815 alunos/as somente nos anos finais do ensino fundamental, atendidos/as no turno da tarde (QEDU, 2020). Contudo, a inserção de militares da reserva remunerados/as para realizar tais atividades geram custos aos cofres públicos muito superiores aos de uma contratação de civis para suprir essas demandas – custos esses cobertos por verbas do Ministério da Educação.

A partir da análise dos relatos produzidos durante a pesquisa, ficou demonstrada a forma impositiva da transformação do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso em Ecim, bem como os conflitos gerados por essa alteração. Assim, a adesão pela prefeitura municipal de Belém ao Pecim e a escolha do espaço para institucionalização dessa política educacional pode ter se dado por interesses políticos, provavelmente ligados ao contexto do pleito municipal que se avizinhava, como estratégia para explorar o movimento (neo) conservador que emergiu nacionalmente e que também pôde encontrar espaço na sociedade belenense.

Considerações finais

O fenômeno da militarização das escolas públicas, presente na realidade brasileira desde a década de 1990, ganhou novas proporções com Governo Federal eleito em 2018. Antes, esse processo era realizado por diversos arranjos administrativos em âmbito local. Com a institucionalização de um programa nacional implementado pelo Decreto Presidencial n. 10.004/2019, o Pecim, tornou-se uma política pública amparada pelo Ministério da Educação em termos normativos e financeiros, instituindo a inclusão de militares da reserva remunerados/as em escolas públicas, a partir da adoção do modelo de gestão dos colégios militares, em consonância com o movimento do governo para ampliar a presença de oficiais em instituições públicas.

No ano de 2020, o Pecim chegou ao município de Belém do Pará implementado no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso pela iniciativa do governo local. Estabelecido em território no qual a prática ceramista se consolidou ao longo dos anos como principal fonte de renda da comunidade, esse espaço foi pensado inicialmente para aliar a formação escolar básica e a formação profissionalizante, a partir de oficinas envolvendo as diversas práticas da produção de cerâmica, atendendo filhos e filhas dos/das trabalhadores/as ceramistas e valorizando a cultura local.

A fim de analisar esse processo de institucionalização do Pecim em Belém – enfocando aspectos que motivaram a adesão da prefeitura ao programa, o modo como se operou sua efetivação no espaço institucional e as tensões que se estabeleceram na comunidade escolar a partir do cotidiano vivenciado pelos/as sujeitos/as educacionais no chão

da escola – foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, com a utilização de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas como técnicas de produção de dados.

Os resultados evidenciados pela pesquisa apontam que a implementação do Pecim pela Prefeitura Municipal de Belém no Liceu do Paracuri pode ter sido motivada pela demanda de solução aos problemas de violência vivenciados no cotidiano escolar, aliada a seus possíveis impactos positivos na corrida eleitoral local causados pela publicização da transformação em Ecim da maior unidade educativa vinculada ao sistema municipal de educação. O processo de efetivação do programa foi conduzido de forma impositiva e abrupta, sem a devida consulta a toda a comunidade escolar; sua vigência, até 2022, foi marcada por diversas tensões no cotidiano escolar envolvendo estudantes e servidores/as, motivadas, principalmente, pela conduta de caserna pela qual oficiais conduzem suas práticas, divergindo de padrões socialmente referenciados para as escolas públicas brasileiras.

Recebido em: 16/11/2022; Aprovado em: 02/04/2023.

Referências

ALVES, Miriam Fábria & TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 633 - 647, set./dez. 2019.

BELÉM. *Caminhos da Educação*. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1993 (Série Planejamento n. 1).

BELÉM. Lei nº 7682 de 05 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a regionalização administrativa do município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos distritos administrativos e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*. 05 de janeiro de 1994. Disponível em: <<http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/583592/lei-7682-94>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BELÉM. *Caminhos da Educação*. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996a (Série Planejamento n. 3).

BELÉM. *Caminhos da Educação*. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996b (Série Planejamento n. 4).

BELÉM. *Caminhos da Educação*. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1996c (Série Planejamento n. 6).

BELÉM. *Dados estatísticos da rede municipal de Belém*. Belém: Secretaria Municipal de Educação SEMEC-PMB, 1997.

BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação... *Diário da União*, seção 1 - Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n. 1-B, p. 6, 02 jan. 2019a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. *Portaria Nº 2.015, de 20 de novembro de 2019*. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-militares – PECIM em 2020, para consolidar o modelo de Escola cívico-militar – ECIM nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Brasília: 2019c. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 de jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. *Manual das Escolas Cívico-Militares*. Brasília: 2020.

FRANCO, Paulo Henrique. Militarismo, Estado Brasileiro contemporâneo e a Educação. In: LIMA, Antônio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana & LUCENA, Carlos (Orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LIMA, Antônio Bosco de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antônio Bosco de (org.). *Estado, políticas educacionais e Gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

LIS, Laís. Governo Bolsonaro mais que dobra número de militares em cargos civis, aponta TCU. *g1*, 17 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/17/governo-bolsonaro-tem-6157-militares-em-cargos-civis-diz-tcu.ghtml>>. Acesso em: 20 set. 2022.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. *RBPAAE – revista brasileira de política e administração da educação*, v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez., 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Direita, volver! A onda conservadora e a militarização de escolas públicas. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). *PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020.

MIGUEL, Luís Felipe. A reemergência da direita brasileira. In: GALLEGU, Esther Solano (Org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Extratos de Adesão. Processo nº 23000.018541/2020-41, de 17 de dezembro de 2020. Manifesta o interesse do ente em aderir ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, para a implantação da Ecim Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso no Município de Belém/PA, na modalidade de Disponibilização de Pessoal no ano de 2020, cujos compromissos serão detalhados no Acordo de Cooperação Técnica – ACT com o Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, DF, nº 247, p. 43, 28 dez. 2020.

OLIVEIRA, Gilson Passos de *et al.* Pecim: um modelo de gestão escolar de excelência para a educação básica. In: OLIVEIRA, Gilson Passos de & OLIVEIRA, Cecília Leite (Orgs.). *O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares da concepção do modelo aos primeiros resultados: relatos e experiências de pesquisadores, gestores e educadores de Escolas Cívico-Militares*. Brasília: Ibiict; Unb; MEC, 2022.

PANTOJA, Roniqueli Moraes. *Instantâneos cartográficos de um currículo artífice*. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

PASSOS, Anaís Medeiros. Militares e política no governo de Jair Bolsonaro. In: AVRITZER, Leonardo; KERCHÉ, Fábio & MARONA, Marjorie (Orgs.). *Governo Bolsonaro: retrocesso democrático e degradação política*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

- PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo & SABINO, Gerusa de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *RBPAAE* - v. 35, n. 3, p. 667 - 688, set./dez. 2019.
- QEDU. *Dados sobre matrícula da Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso*. 2020. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/escola/15043061-liceu-escola-mestre-raimundo-cardoso/>>. Acesso em: 18 out. 2021.
- QUIROGA, Fernando Lionel *et al.* Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo. *Conexões*, Campinas: SP, v. 19, e021029, 2021.
- ROCHA, João Cézar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1 ed. Goiânia: Editora e Livraria Caminhos, 2021.
- SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento: da educação como um direito à educação como um privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima *et al.* *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo da militarização da educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015348, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15348>>. Acesso em: 3 abr. 2022.
- SAVIANI, Dermeval. Em defesa da escola pública. In: LIMA, Antônio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana & LUCENA, Carlos (Orgs.). *Em defesa das políticas públicas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.
- SEMEC. Secretaria Municipal de Educação de Belém. 2022. Escolas Municipais. Disponível em: <<https://semec.belem.pa.gov.br/escolas-municipais/>>. Acesso em: 15 ago. 2022.
- SILVA, Thayane Ellen Machado da. *Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: <<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5862>>. Acesso em: 03 abr. 2022.
- TAVARES, Auda Edileusa Piani. *Saberes Tradicionais como patrimônio imaterial na Amazônia Intercultural: saberes, fazeres, táticas e resistências dos ceramistas de Icoaraci*. Dissertação (Mestrado em Planejamento e do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. & SOUZA, José dos Santos. Pedagogia militar: do conceito a sua aplicação. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, SP, v.19, p. 1-22, e019045, 2019.
- VEIGA, Carlos Henrique Avelino. *Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.
- VIRIATO, Edaguimar Orquiza. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

Implicações da militarização na gestão democrática: *caso de uma escola pública do Distrito Federal*

Implications of militarization in democratic management:
case of a public school in Distrito Federal

Implicaciones de la militarización en la gestión democrática:
caso de una escuela pública del Distrito Federal

 **AFRÂNIO BARROS***

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília- DF, Brasil.

 **EDILEUZA FERNANDES SILVA****

Universidade de Brasília, Brasília- DF, Brasil.

RESUMO: Discutem-se aqui concepções, práticas de gestão e implicações da militarização na gestão democrática de uma escola pública do Distrito Federal, militarizada no ano de 2019. Foram realizadas entrevistas com uma gestora civil e um gestor militar, que compartilham a denominada ‘gestão cívico-militar’. Com base em pressupostos do materialismo histórico e dialético (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), a pesquisa qualitativa, realizada entre 2020 e 2022, caracteriza-se como estudo de caso com emprego da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Conclui-se que a militarização nas escolas é um modelo verticalizado de gestão que interfere e enfraquece a gestão democrática e seus princípios previstos na Lei n. 4.751/2012.

Palavras-chave: Gestão democrática. Militarização de escolas. Educação. Escola pública.

ABSTRACT: This article discusses conceptions, management practices and the implications of militarization in the democratic management

* Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* <afranio.barros@edu.se.df.gov.br>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *E-mail:* <edileuzafeunb@gmail.com>.

of a public school militarized in Distrito Federal in 2019. A civil manager and a military manager who share the so-called 'civic-military management' were interviewed. Based on assumptions of historical and dialectical materialism (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), the qualitative research, carried out between 2020 and 2022, is characterized as a case study with the use of content analysis (BARDIN, 1977). It is concluded that militarization in schools is a vertical management model that interferes with and weakens democratic management and its principles provided for in Law n. 4.751/2012.

Keywords: Democratic management. Militarization of schools. Education. Public school.

RESUMEN: Se discuten aquí conceptos, prácticas de gestión e implicaciones de la militarización en la gestión democrática de una escuela pública del Distrito Federal, militarizada en 2019. Se realizaron entrevistas a una gestora civil y un gestor militar, quienes comparten la denominada 'gestión cívico-militar'. Basado en supuestos del materialismo histórico y dialéctico (MARX, 1982; HÚNGARO, 2001; CURY, 1987), la investigación cualitativa, realizada entre 2020 y 2022, se caracteriza como estudio de caso utilizando el análisis de contenido (BARDÍN, 1977). Se concluye que la militarización en las escuelas es un modelo vertical de gestión que interfiere y debilita la gestión democrática y sus principios previstos en la Ley n. 4.751/2012.

Palabras clave: Gestión democrática. Militarización de las escuelas. Educación. Escuela pública.

Introdução

A militarização de escolas públicas é um fenômeno em expansão desde a década de 1990, sendo identificada inicialmente no estado de Mato Grosso e, nos anos seguintes, apresentou um vertiginoso crescimento, com escolas que tiveram sua gestão transferida para militares. Hoje estão presentes em todas as regiões brasileiras, sendo Bahia e Goiás os estados que possuem o maior número de escolas militarizadas (SANTOS, 2020).

No Distrito Federal, unidade da federação em que se realizou o estudo apresentado neste artigo, a militarização se efetiva com o compartilhamento da gestão escolar entre um profissional da carreira militar, designado para coordenar ações disciplinares, e uma

da carreira do magistério, responsável pela gestão pedagógica da escola, eleita democraticamente pela comunidade escolar. Essa configuração teve início em janeiro de 2019, tendo sua implantação regulamentada por força de Portaria, com a denominação 'gestão compartilhada', entre as escolas públicas e as forças de segurança distrital. Esse processo ocorre em uma rede de ensino cuja gestão é democrática e prevista em Lei.

Há mais de trinta anos a Constituição Federal de 1988 definiu a Gestão Democrática como um dos princípios que deve reger a educação pública brasileira. No Distrito Federal, a história da educação é marcada pelo pioneirismo e a vocação para a gestão democrática, com avanços e retrocessos. Uma das manifestações desse pioneirismo é o fato de a Lei n. 4571, aprovada em 2012 pela Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF, contemplar o princípio basilar da gestão democrática. Essa garante, em seu artigo 9º, a escolha de dirigentes escolares pelo voto da comunidade e a instituição de colegiados de gestão democrática, como assembleia geral escolar, conselho escolar, conselho de classe e grêmio estudantil.

No entanto, a existência da lei não garante que a gestão democrática se concretize nos espaços escolares públicos, pois a implementação de uma cultura democrática na escola guarda relação com a organização da sociedade, cujo modo de sociabilidade reforça a lógica da mais-valia, da expropriação dos/das sujeitos/as e o antagonismo entre capital e trabalho; assim, para ser preservada, cria mecanismos estatais/institucionais com vistas a controlar sujeitos/as, suas mentes e corpos. Esses preceitos acabam encontrando lugar nos espaços institucionais, como a escola.

A democratização de uma escola se define pela construção permanente de sua autonomia, que está, por sua vez, em contínuo processo de elaboração (FREIRE, 1996) e reelaboração. Construir esse processo é um dos grandes desafios do campo da educação brasileira, de educadores/as e da sociedade. Isso ocorre principalmente no atual contexto político e educacional brasileiro, com avanços de forças ultraconservadoras que, nos últimos seis anos, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, têm marcado fortemente as relações nos espaços educativos e orientado políticas públicas, como militarização de escolas, Escola Sem Partido e *homeschooling*.

A defesa e a luta de movimentos sociais e entidades representativas de estudantes e professores/as é pela construção de uma cultura escolar pautada pelo diálogo, pela mediação e pela solidariedade, com a participação dos/das sujeitos/as de direito em todos os espaços escolares, possibilitando que prevaleçam nesses locais ações colaborativas, coletivas e democráticas, tendo em vista a consecução de um projeto educacional voltado ao desenvolvimento de seres humanos livres, singulares e sabedores do seu papel histórico para transformar a estrutura social vigente, marcada pela lutas de classes, pela hierarquia, pelo individualismo e pela centralização de poder.

Os objetivos da escola dividem-se em uma dupla dimensão. A primeira é promover o desenvolvimento do ser humano, que, segundo Vitor Paro (2016), é individual e tem

como finalidade proporcionar os meios para que o/a educando/a se aproprie da cultura histórica e socialmente produzida pela humanidade. Um segundo objetivo da escola situa-se na dimensão social, na formação de seres humanos sociais, cidadãos e cidadãs que possam atuar na transformação da sociedade na qual a justiça e a igualdade existam para todas e todos.

Tendo como base esses elementos teóricos iniciais, procuramos compreender como a gestão de uma escola pública do Distrito Federal é concebida pela profissional responsável pela gestão pedagógica da escola e pelo tenente incumbido da gestão disciplinar. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada entre 2020 e 2022, do tipo estudo de caso com emprego da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A diretora pedagógica é professora da carreira do magistério público do Distrito Federal, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com 22 anos de magistério na educação pública; e o diretor disciplinar, 1º tenente, atuante há 28 anos na carreira militar do Distrito Federal é bacharel em Direito. Os dados das entrevistas foram triangulados com informações do Projeto Político-Pedagógico – PPP da Escola Orvalho¹, (PPP, 2022), e situações observadas na escola. As análises fundamentam-se em autores/as da área de gestão escolar, em documentos legais e oficiais que versam sobre educação, gestão democrática e gestão compartilhada (militarizada).

Na leitura e compreensão do objeto, as categorias ontológicas de totalidade, contradição e mediação (CURY, 1987) orientaram o processo interpretativo, de síntese e articulação com os dados, objetivando revelar as características essenciais da realidade e o que a ela subjaz.

O artigo estrutura-se em dois tópicos, além das considerações finais. Inicialmente são discutidas as concepções de gestão expressas pela gestora e pelo gestor. Na sequência, discutiremos as características da gestão do projeto político-pedagógico em um contexto militarizado; e, articuladamente, buscamos compreender as influências da gestão militarizada sobre a gestão democrática. Nas considerações finais são apresentadas contradições e similaridades expressas nas concepções da gestora e do gestor e relacionadas as implicações da gestão militarizada na gestão democrática, problematizando-as com questões acerca da militarização de escolas.

Militarização de escola pública: desdobramentos na gestão democrática

Diante do pouco tempo de construção de uma cultura de gestão escolar local em uma perspectiva democrática, importa compreender o significado e a origem da palavra *democracia*, a qual vem do grego *demokrátēia*, que significa governo do povo (CUNHA, 2010). Pode-se considerar, concisamente, que “um regime é democrático na medida em que as relações políticas entre o Estado e seus cidadãos engendram consultas amplas, igualitárias, protegidas e mutuamente vinculantes” (TILLY, 2013, p. 28). Sob esse prisma,

a democracia é considerada o movimento real de um permanente e amplo diálogo, que leva em conta as considerações da população. Assim, esses mecanismos de participação são fundamentais para edificar os regimes democráticos nas sociedades capitalistas.

Nesse tipo de sociabilidade, a educação é uma prática social capaz de intervir nas relações sociais quando essas se tornam mais complexas, objetivando universalizar conhecimentos a todos os indivíduos e socializá-los para o trabalho. Contudo, a divisão social em classes repercute na transmissão desses conhecimentos, que passa a ser feita de acordo com os interesses da camada social dominante, visando a reprodução de seus valores, conceitos e práticas. Nesse conflito entre estratos, com a supremacia do grupo social hegemônico economicamente, a educação dos/das filhos/as dos/das trabalhadores/as tem servido à formação para o trabalho, baseada na alienação e competitividade, influenciando na forma de ser e agir dos indivíduos.

Assim, procuramos compreender como a gestão escolar é concebida pelos participantes da pesquisa. Segundo o diretor militar da Escola Orvalho,

“gestão escolar é administração, é o gerenciamento do trabalho disciplinar da escola e dos adolescentes, com foco na disciplina e na manutenção de uma rotina de acompanhamento dos estudantes com a separação das funções disciplinar e pedagógica (Diretor, 2022).”

Disciplina e hierarquia são princípios da doutrina militar e da forma de organização e padronização dos membros das corporações das Polícias Militares e do Corpo de Bombeiros Militar, explicitados no artigo 42 da Constituição Federal de 1988, o qual diz que “os membros das Polícias Militares e Corpo de Bombeiros Militares, instituições organizadas com base na hierarquia e disciplina, são militares dos Estados e do Distrito Federal” (BRASIL, 1988). Em nome dessa disciplina, e visando construir rotinas e garantir a disciplina no interior das escolas que aderiram ao projeto de militarização, têm sido adotadas práticas que levam os/as estudantes a assumirem determinada maneira de agir, comportamentos considerados aceitáveis e previstos no *Manual do Aluno* (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Esses hábitos são acompanhados e controlados por militares desde a chegada dos/das estudantes à escola até a sua saída.

A compreensão de gestão expressa pelo militar enfatiza a obediência e a submissão por meio de relações verticalizadas, características das organizações militares e que fazem parte de um elaborado código de comunicação, repleto de regulação e simbologias. Entre essas condutas esperadas dos/das alunos/as, contempladas no *Manual*, destacam-se procedimentos observados na escola durante a pesquisa, em diferentes situações, como: bater continência, comando em marcha, apresentação da turma ao/à professor/a e apresentação pessoal dos/das estudantes.

Em relação a esses códigos utilizados com os/as estudantes, chamou a atenção a afirmação do diretor disciplinar, proferida em reunião conjunta com a diretora pedagógica, de que os/as estudantes já se condicionaram a mudar o comportamento no pátio quando

os/as militares pronunciam os comandos: descansar, sentido e sentado. Esse fato denota, portanto, que essa rotina está normalizada no cotidiano escolar.

Essa relação de sujeição objetiva criar uma rotina de regulação, que faz com que o diretor disciplinar militar atue como agente regulador de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996), cujos códigos diversos foram originalmente elaborados para o ambiente dos quartéis e envolvem a rotina militar. Esse conjunto de comportamentos expressam um tipo de controle simbólico, compreendido como “o meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais produzem e transportam uma determinada distribuição de poder e categorias culturais dominantes” (BERNSTEIN, 1996, p. 189-190). Manifesta-se, assim, pelo discurso e pelas relações de poder e hierarquia, inicialmente interpretadas apenas como códigos, valores e interesses de classe.

A presença desses códigos, valores, rituais e falas na escola militarizada representa interesses de um grupo que impõe seus códigos de dominação – no caso, para os/as jovens estudantes, expropriando-os/as de seus valores, suas culturas, seus próprios códigos de adolescentes e de suas famílias. Nesse contexto, em resposta ao que compreende como *gestão*, o diretor disciplinar (militar) acrescenta que “*atua para manter a separação das funções disciplinar da pedagógica*”, como se fosse possível separar dimensões relevantes do trabalho escolar.

Nesse sentido, foi possível perceber a preocupação em manter a separação entre as funções, evitando-se conflitos de competência entre o diretor militar e a diretora pedagógica. Esse posicionamento sugere que há centralidade da função de controle da disciplina e do comportamento estudantil na pessoa do diretor disciplinar, o que desobriga, em certa medida, a diretora pedagógica de assumi-las. Ao nosso ver, isso é incoerente, tendo em vista que a função disciplinar trata da relação pedagógica estabelecida na escola e em sala de aula. Relação pedagógica que é responsável pela concretização da função da escola – a de possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história.

A perspectiva do diretor militar revela certo desconhecimento quanto às ações pedagógicas, que não são dissociadas da função disciplinar, e quanto à disciplina, que é responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar, devendo ser construída coletivamente, inclusive com o protagonismo dos/das discentes. Isso porque

a gestão pode repercutir na organização do trabalho que a escola assumirá e influenciará a qualidade dos processos didático-pedagógicos e a formação dos estudantes e dos profissionais, o que sinaliza o projeto de educação e de escola defendido e praticado (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018, p. 76).

A relação pedagógica é um dos elementos estruturantes do trabalho escolar. Assim, a gestão que divide as atribuições dessa maneira corrobora a fragmentação das funções

diretivas, disciplinar e pedagógica, podendo incorrer na sobreposição da primeira sobre a segunda, o que pressupõe constituir a centralidade do trabalho escolar, na perspectiva do diretor disciplinar.

Na primeira fala do militar, as expressões ‘administração’ e ‘gerenciamento’ denotam sua concepção de gestão escolar, evidenciando ideias de gerencialismo, burocracia e centralidade na gestão. Na educação, o modelo gerencialista teve impulso a partir dos anos 1990, com o objetivo de atingir a máxima eficiência na gestão (HYPÓLITO, 2011). Entre algumas características desse modelo na educação estão o enfoque nos instrumentos de avaliação externa à escola, as práticas centralizadoras e a busca de resultados, com a responsabilização de docentes e estudantes pelo insucesso, deixando o Estado de prover a escola dos recursos necessários para o cumprimento dos seus objetivos.

A gestão gerencialista estimula a tomada de decisões centralizadas e verticalizadas, com formas embutidas de controle social e que podem induzir a formas fascistas (FREITAS, 2012) de controle dos/das professores/as mais progressistas. Além disso, ela trata a educação como uma mercadoria e as avaliações externas como forma de controlar sua qualidade e fazer as escolas ensinarem o que o mercado e o/a cliente querem. Nessa perspectiva, é possível que o fenômeno de militarização de escolas públicas alinhe-se ao movimento de privatização via terceirização de escolas. Nesse movimento, “a educação pública de gestão pública encontra-se em risco pelas teses da nova direita neoliberal” (FREITAS, 2018, p. 54).

Assim, ao dividir a gestão escolar entre civis e militares (ainda que esses/as sejam agentes públicos), a militarização remete a uma forma de terceirização da gestão escolar com evidente descumprimento dos princípios da gestão democrática e à ameaça ao sistema público de educação, agenda oculta do movimento de privatização e reforma empresarial (FREITAS, 2018). Merece destaque o fato de que com a militarização de escolas públicas, não só estudantes, mas também professores/as que não se adéquam nem silenciam diante do controle e da rigidez hierárquica retiraram-se da escola, conforme afirmação da diretora pedagógica.

“Tivemos professores contrários, que aqui pediram pra sair e outros que o militar tinha que ir pra porta da sala para ele ir dar aula. Alguns estudantes também pediram [transferência] e poucos foram expulsos nos últimos anos. Então foi muita coisa positiva e muita coisa negativa” (Diretora pedagógica, 2022).

O gerencialismo apresenta, portanto, uma harmonia com os interesses do mercado e associa-se à militarização das escolas públicas, pelo fato de essas educarem os/as filhos/as da classe trabalhadora com foco na obediência hierárquica, na disciplina e na docilidade. Esse modelo sugere a formação de mentes com vistas ao aumento da produtividade e contraria os interesses dos/das trabalhadores/as, por não promover uma educação para a libertação, a solidariedade e a emancipação humana. Está, pois, imbuído de uma visão

mercantil da educação, com uma gestão empresarial da escola alinhada às necessidades do empresariado, com o controle dos objetivos educacionais e da função social dessa escola, não permitindo, assim, que os/as filhos/as dos/das trabalhadores/as se apropriem dos saberes historicamente adquiridos pelo ser humano (SAVIANI & DUARTE, 2021), subjugando a escola à lógica perversa da competição e da mais-valia.

Um fator que sugere que o projeto de militarizar escolas articula-se aos valores empresariais é a forma como são privilegiadas no financiamento, via recursos públicos descentralizados para despesas de custeio e de capital para a sua manutenção. No Distrito Federal, por exemplo, os recursos são repassados pelo Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF, sendo que as escolas militarizadas recebem 15% a mais que as demais escolas da rede. Exemplificando em valores (publicados no *Diário Oficial do Distrito Federal* – DODF de 04 de agosto de 2022, Portaria nº 763², que apresenta o saldo de contas referentes ao PDAF, relativo ao 2º semestre de 2022), uma escola não militarizada equivalente em número de estudantes, com a mesma etapa da educação básica da Escola Orvalho, recebe cerca de R\$ 30.000,00, enquanto foram disponibilizados R\$ 45.000,00 para a Escola Orvalho.

Em um sistema público – no qual todos os entes deveriam ser tratados da mesma maneira no financiamento e os/as estudantes nas mesmas condições de igualdade e acesso a uma escola que garanta a aprendizagem, em instalações físicas adequadas e com profissionais valorizados e qualificados – como justificar essa diferença, senão pelo interesse de governos em que algumas escolas devam lograr mais resultado do que outras, promovendo, assim, a exclusão?

Relevante ainda destacar que a concepção de gestão expressa pelo militar que atua na Escola Orvalho afronta a concepção de Gestão Democrática na educação em um sentido amplo, na qual a qualidade deve ser compreendida e orientada por uma ação dialógica e coletiva (VEIGA & FERNANDES SILVA, 2018) e que, diante da realidade conservadora e da neutralidade científica, promova ruptura com essa realidade dos/das sujeitos/as sociais, de tal forma que permita avançar para a emancipação humana. Para isso, a escola precisa de todo apoio técnico e financeiro do Estado, para ressignificar suas práticas.

O que se subentende com a militarização é a expressão da sociedade capitalista dividida em classes sociais, que têm interesses antagônicos. Classe compreendida como a posição econômica que os/as sujeitos/as ocupam dentro da estrutura social e, ainda, que “o interesse que defendem [os sujeitos] se tornam interesses de classe, mas a luta entre classes é uma luta política” (MARX, 2017, p. 146). Nessa luta, o papel da escola será um se estiver ao serviço do capital, ou seja, dos interesses das classes dominantes, e outro se estiver ao lado dos interesses da classe trabalhadora, não sendo possível uma terceira posição, de ‘neutralidade’ (SAVIANI & DUARTE, 2021). Assim, práticas centralizadoras do gerencialismo na educação revelam o movimento da realidade social.

Para analisarmos os impactos da militarização na vida e na gestão escolar, é preciso entendermos os processos políticos no país – que somente com o advento da Constituição de 1988 é que as pessoas se tornaram sujeitos/as de direito e a Gestão Democrática das escolas públicas se tornou um imperativo constitucional. É importante recuperar que, mesmo com o imperativo constitucional, a escolha dos/das diretores/as pela comunidade escolar pelo voto é ainda recente e confunde-se com a história da luta pela democracia no país, marcada por avanços e interrupções. Retornando à concepção de gestão expressa na entrevista, a diretora pedagógica manifestou: *“a gestão democrática vem de um processo eleitoral, com eleição e debates de propostas que levaram a comunidade a votar, legitimando-a”* (Diretora pedagógica, 2022).

No Distrito Federal, foi somente com a Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público n. 4.571, aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF (DF, 2012) que houve avanço no processo de escolha dos/das diretores/as das escolas públicas pelo voto da comunidade escolar. Essa Lei destaca, em seus princípios, a centralidade e a autonomia da escola, com a participação da comunidade escolar na tomada de decisões; e, ainda, em ações que promovam um ambiente seguro e propício para garantir as aprendizagens dos/das estudantes pela mediação de conflitos, o respeito à diversidade e aos direitos humanos, bem como a valorização dos/das profissionais da educação. Uma gestão voltada para a participação, colaboração, solidariedade e valorização da comunidade escolar caminha não para a manutenção da forma social vigente, mas para a sua transformação, o que também vai na contramão de uma gestão vertical e centralizadora de poder, como a que marca o projeto de militarização.

Em relação à adesão da escola à *militarização*, a diretora pedagógica complementa que *“também houve um processo eleitoral, com calorosas assembleias e tendo a comunidade a opção de votar pela sua implantação e, assim sendo favorável à militarização”* (Diretora pedagógica, 2022). Ou seja, a gestora sugere que, apesar dos debates calorosos sobre o projeto de militarizar a escola, a comunidade escolar optou por sua implantação. Esses debates focam em questões de segurança no interior da escola e na indisciplina dos/das estudantes, assim, as famílias compreendem que a inserção de profissionais militares possa representar maior segurança aos/às filhos/as. Que pai e que mãe não se convenceriam dessa possibilidade? É o ‘canto da sereia’ da militarização.

No que concerne à *disciplina* dos/das estudantes, a diretora ressalta que

“antes da gestão compartilhada a escola não tinha disciplina, havia confusão e desorganização, [...] a junção das duas gestões trouxe medo e desconforto, devido ao que era propagado, mas eles (militares) foram respeitando nossa opinião e espaço, então nós acolhemos (gestores pedagógicos eleitos) e fomos trabalhar juntos” (Diretora pedagógica, 2022).

As falas indicam aspectos relevantes para a análise que será feita em conjunto, pois seus conteúdos complementam-se. Na primeira, ao destacar que a gestão democrática

decorre de processo eleitoral, a diretora pedagógica reconhece a participação da comunidade escolar na eleição de diretor/a e vice-diretor/a como um dos princípios da gestão democrática, previsto na Lei n. 4751/2012. Essa Lei contempla a participação como indispensável “na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar” (BRASIL, 2012). A gestora expressa ainda certo receio inicial com a presença militar na escola, que, porém, foi acolhida visando a um trabalho colaborativo.

Em vista da importância atribuída ao processo eletivo pela diretora, é necessário destacar que no Distrito Federal, desde a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, foram concebidas quatro Leis regulamentadoras da Gestão Escolar:

- » No primeiro governo da frente democrática e popular, cujo governador eleito do Partido dos Trabalhadores – PT foi o professor ex-reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Buarque (1995-1998), a Lei n. 957/95 implementou a eleição direta para diretores/as e vice-diretores/as de escolas públicas.
- » No Governo Joaquim Roriz (1999 a 2006), pecuarista filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB (atual MDB), em substituição à Lei anterior, a Lei n. 247/99 instituiu a realização de provas seguida da formação de lista com os/as três primeiros/as candidatos/as classificados/as, submetida à definição final pelo governador. Incluiu-se igualmente um termo de compromisso assinado pelos/as gestores/as indicados/as.
- » No Governo de José Roberto Arruda (2007-2010), engenheiro então filiado ao Democratas – DEM (atual União Brasil), a Lei n. 4036/07 manteve o processo criado no governo de Roriz, com provas, formação de lista triplíce e escolha pelo governador.
- » Entre 2011 e 2014, houve novamente um governo do campo progressista, com o médico Agnelo Queiroz do PT, quando, fruto de amplo debate com a comunidade escolar, foi redigido o texto da Lei nº 4.751/12, que recupera o recurso de eleição de diretores/as e vice-diretores/as pelo voto direto da comunidade escolar. Em todos os processos de escolha houve e ainda há a obrigatoriedade de participação dos/das gestores/as eleitos/as em curso de formação após a eleição, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – Eape.

Da fala da diretora, e pela relevância que ela atribui ao processo eleitoral e ao voto, é possível apreender que convivem concepções constituídas por experiências de diferentes projetos de governo para a gestão escolar do DF. Essas experiências são engendradas no movimento de descontinuidade de modelos para a escolha dos/das diretores/as, marcadas por tensões, embates e mudanças nas políticas públicas e na legislação de gestão escolar. Algumas têm orientações teóricas e práticas de cunho gerencial e político, por

isso, de certa forma, ainda obstaculizam a sedimentação de uma cultura democrática nas escolas, fato que favorece as investidas de políticas como a gestão militarizada.

Com efeito, é fundamental compreender que a gestão democrática na educação não se restringe à eleição de diretores/as. Não basta apenas escolher diretores/as pelo voto, é preciso que a participação ocorra em diferentes níveis, com a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como a participação da comunidade escolar em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1996).

Contraditoriamente a esse processo, tem-se a forma como o/a gestor/a militar é designado/a para assumir suas funções na escola. Considerando que a comunidade opta pela militarização, mas não tem ideia de quem são os/as agentes que conduzirão a escola, a designação do/da militar diverge de uma escolha democrática, com participação e voto da comunidade escolar. A escolha, personalíssima, é discricionária, conforme o Art. 3º, parágrafo 1º da Portaria Conjunta 09 (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que estabelece que o comando de cada Unidade Escolar será designado pelo Secretário de Segurança Pública do Distrito Federal, sem qualquer conhecimento ou participação da comunidade escolar.

Para desfecho deste tópico, concluímos que as concepções acerca de gestão expressas pela diretora pedagógica e pelo diretor disciplinar apresentam contradições em relação ao enfoque dado ao processo eleitoral para a escolha da equipe gestora. No caso da gestora pedagógica, há um processo democrático de eleição; já para a direção disciplinar, a designação de diretor/a é um processo discricionário e hierárquico. Além disso, estão presentes características do gerencialismo na direção disciplinar, com a centralização e a verticalização das funções de gestão em suas relações perante a comunidade escolar. Esse processo conflita, novamente, com a direção pedagógica, que trabalha com a proposição de ações colaborativas e articuladas entre as dimensões da gestão escolar: pedagógica, administrativa, financeira, jurídica e político-participativa. A disciplina integra, portanto, a primeira dimensão (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018).

As concepções do gestor e da gestora são confluentes ao reconhecerem a centralidade que a disciplina dos/das estudantes assume nesse modelo de gestão. Ela é baseada em princípios e regramentos disciplinares que visam promover uma apropriação dos/das sujeitos/as e da escola pela lógica militar, com a imposição de limites a liberdades, em oposição à lógica democrática que expressa a liberdade de negociar limites.

Práticas de gestão do Projeto Político-Pedagógico em escola militarizada

Inicialmente, é relevante compreender a origem da palavra *projeto*, que vem do latim *projecto* ou *prōjectus* (CUNHA, 2010) e significa *ação de lançar para frente*, tendo uma relação com intenção, propósito e/ou planejamento de algo. Na perspectiva da educação e da organização escolar, entendemos que a finalidade do planejamento é possibilitar pensar,

coletivamente, a escola que temos, para a materialização da escola que queremos. Com esse intuito, o Projeto Político-Pedagógico – PPP é “um meio que permite potencializar o trabalho colaborativo e o compromisso com objetivos comuns” (VEIGA, 2016, p. 66); para materializá-lo, é preciso romper com a organização do trabalho fragmentado, individual e competitivo.

A dimensão política do projeto educativo é essencial, por expressar a relação entre o local e o global, o indivíduo e o coletivo. Sua consolidação pressupõe a participação da comunidade escolar na tomada de decisões. Por isso, o PPP é político, no sentido do compromisso que a escola deve ter com a formação do/da cidadão/ã para um tipo de sociedade que se espera construir, e isso se concretiza pela participação (VEIGA, 2013). O PPP das escolas é a lente para ver o invisível e revelar a realidade dos/das sujeitos/as sociais com suas múltiplas determinações; a partir dessa interpretação, é possível empreender a ação político-pedagógica libertadora, com vistas à “a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso próprio sonho” (FREIRE, 1987, p. 88).

A forma como a gestão do PPP da Escola Orvalho é planejada e desenvolvida pelo gestor e pela gestora (militar e civil) não é explicitada, nem é feita a distinção entre suas atribuições. Do documento do PPP depreende-se que os/as profissionais que ocupam as funções são responsáveis pela gestão da escola como um todo, inclusive da elaboração do PPP. No entanto, conforme expresso nas falas a seguir, essa participação na elaboração do Projeto de fato não tem ocorrido:

“não havia participado da construção por ter chegado há pouco tempo na escola. Acho importante o envolvimento de todos em sua elaboração” (Diretor disciplinar – militar, 2022).

“fica totalmente a cargo da gestão pedagógica. Acho que o gestor militar nem sabe o que é PP da escola. As funções aqui não se misturam” (Diretora pedagógica – civil, 2022).

Essas falas denotam que o diretor disciplinar fala da importância do envolvimento na elaboração do documento, mas não reflete que ele tenha se apropriado do seu conteúdo, o que corrobora a fala da diretora pedagógica. Causa estranheza que a diretora pedagógica diga que não há compartilhamento das funções, dando a entender que a elaboração do PPP é função dela. Portanto, expressa a prática do trabalho isolado, contrário à participação de todos/as no planejamento e construção do PPP, expressão do compromisso com uma educação de qualidade. É na relação indissociável da escola com a comunidade que haverá a “compreensão de que é preciso romper com o individualismo e o autoritarismo reinantes, que somos seres de uma coletividade, aprendemos uns com os outros e nos libertamos em comunhão” (FREIRE, 1987).

Da ênfase da diretora pedagógica sobre as funções gestoras não se misturarem na escola, bem como a do diretor disciplinar sobre as funções estarem bem definidas entre ambos, é possível apreender que o diretor disciplinar é alijado do movimento de construção e reorientação da prática educativa e não está integrado ao processo escolar em

sua totalidade. É algo que não causa estranheza, tendo em vista que ele não integra a carreira do magistério público do DF e não tem a formação necessária à gestão de processos pedagógicos.

O fato é que há uma cisão da gestão em dimensões pedagógica e disciplinar. Em oposição a essa fragmentação da atuação na gestão do PPP da Escola Orvalho, reafirmamos que a construção do PPP deve ser colaborativa e estruturar-se nos pilares (VEIGA & FERNANDES SILVA, 2018) da intencionalidade política assumida pelos/as sujeitos/as e da proposta epistemológica-metodológica com ênfase na relação objetivos-conteúdos-métodos-avaliação, que fortaleçam a participação e tenham como base novas concepções teóricas para a concretização do currículo na sala de aula, bem como dos objetivos e intencionalidades da escola pública.

Em face disso, destacam-se fatores que influenciam e dificultam a capacidade de articulação do gestor e da gestora para envolver todos/as os/as sujeitos/as nos processos decisórios da escola, bem como sua participação no processo de construção coletiva do PPP. O envolvimento da comunidade escolar nesse processo está intrinsecamente relacionado a condicionantes institucionais e político-sociais (PARO, 2016). Os institucionais referem-se a uma tradição autoritária e repressiva, presentes desde o nosso passado colonial, encarnado em uma figura masculina, branca e capitalista, que usou da violência para com os povos originários, expulsando-os, dizimando-os e apropriando-se de suas terras. Essa tradição também deixou à margem do projeto colonial as mulheres, os indígenas, os negros e as negras que chegaram forçados ao Brasil, vindos/as escravizados/as do continente africano. Os/As descendentes de todos/as eles/elas ainda hoje lutam para se tornarem sujeitos/as de direitos.

Como resultado desse passado cruel, ainda no século XXI, esses/as sujeitos/as são excluídos/as dos processos decisórios e até mesmo do direito ao acesso e à permanência na escola pública, com qualidade referenciada socialmente. Um fato a ser destacado sobre esse aspecto diz respeito a uma fala da diretora pedagógica:

“Tivemos uma migração de estudantes da escola particular no ano passado. Esses que são da comunidade carente permaneceram, mesmo com todas as dificuldades pra tentar se adequar em ter um tênis e uma camiseta, que é outra coisa falha no projeto é não ter fornecido até hoje o uniforme” (Diretora pedagógica, 2022).

A fala da diretora também indica uma mudança no perfil social dos/das estudantes, com a militarização da Escola Orvalho, fato que evidencia a necessidade de estudos que objetivem compreender esse movimento.

Para orientar a entrevista, bem como descobrir se estão presentes os condicionantes internos de participação, procuramos saber se existem fóruns de participação da comunidade escolar na tomada de decisões, quem os integra e qual a periodicidade dos encontros. Isso porque a Lei n. 4.751/2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no DF,

em seu art. 2º, inciso I, estabelece a participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor/a e vice-diretor/a da unidade escolar. A esse respeito, a afirmação do diretor disciplinar merece destaque: *“Existem reuniões mensais que são coordenadas pela gestão pedagógica. A educação é feita em conjunto com a família e não estamos na escola para fazer o papel destes e nem temos condições de fazer isso”* (Diretor disciplinar, 2022).

Ao afirmar que a coordenação das reuniões com a comunidade é conduzida apenas pela diretora pedagógica, o militar talvez reconheça que sua formação profissional não lhe possibilita desenvolver as atividades gestoras da dimensão político-participativa, que se “concretiza em processos e práticas que respondem ao princípio de gestão democrática do ensino público e envolve a mobilização de órgãos colegiados – [...], a utilização de canais de comunicação com a comunidade escolar” (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018, p. 87). E ao entender que as famílias devem cumprir o seu papel na educação dos/das filhos/as e que à escola não compete educar completamente os/as estudantes, o diretor militar assume uma postura ingênua, demonstrando desconhecer os condicionantes objetivos da ação do projeto pedagógico de escola, e também se isenta de quaisquer participações em reuniões com a comunidade. Demonstra que a sua participação depende de proposições feitas pela diretora pedagógica. Nesse sentido, ele atua como coadjuvante, não se envolvendo em ações que visem ao fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade. Por outro lado, apreendemos que esse não envolvimento com a comunidade pode, em certa medida, contribuir para que a relação entre a escola pública e a comunidade seja mediada por um/a gestor/a eleito/a, da carreira do magistério público.

O arranjo que permitiu a atuação de militares na gestão das escolas pressupõe um entendimento equivocado do papel reservado às polícias em relação à educação. Há um evidente desvio de função, com flagrante inconstitucionalidade frente à incompatibilidade das atribuições do órgão de segurança pública e sua relação com a Gestão Democrática das Escolas Públicas, especificamente no que concerne à atuação para promover processos participativos da comunidade na escola.

Durante a entrevista, a diretora pedagógica revelou que há militares que não se sentem à vontade para executar as funções na escola, fora do seu ambiente de trabalho. Ela afirmou que, após a operação de combate à pandemia da Covid-19, quando se formou uma força-tarefa que convocou os militares que atuavam na escola, quatro deles, que exerciam a função de monitores, solicitaram retorno às funções para as quais foram concursados, afirmando ser essa atividade mais interessante para eles. Isso evidencia o desvio de função e a finalidade a que são submetidos/as os/as militares quando designados/as para desenvolver atribuições fora do seu campo de atuação, bem como evidencia que há servidores/as da segurança que não concordam em atuar fora das atividades previstas em seus regimentos.

É preciso, ainda, reconhecer as dificuldades que os/as militares têm em lidar com as escolas públicas civis, já que não foram preparados/as para atuar em uma função que necessita conhecimento de processos formativos e convivência humana. Há, portanto, uma clara interferência de profissionais de um campo científico ligado à segurança pública no trabalho escolar para o qual não foram formados/as. São profissionais que não têm “autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado” (BOURDIEU, 2003, p. 112), no caso do campo da educação.

Outro fato que corrobora a identificação de atuação verticalizada, com centralização na tomada de decisões quanto à disciplina, foi a rara participação do diretor disciplinar nas coordenações pedagógicas³ coletivas dos/das professores da Escola Orvalho. Quando essa presença ocorreu, foi com a finalidade de dar informes acerca do regulamento disciplinar ou da padronização das rotinas, da hora cívica, das rondas pela escola ou do regramento para algumas atividades, como a dos jogos interclasses.

Além do acompanhamento das atividades pedagógicas em reuniões com a comunidade escolar, tendo em vista a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e o cumprimento do projeto de educação básica de qualidade referenciada socialmente, outro fator que repercute na gestão do PPP da escola e representa a organização do trabalho pedagógico é o desenvolvimento do currículo escolar (FERNANDES SILVA, SILVA & PEREIRA, 2018). Este “é a ponte entre a teoria e a ação, entre intenções ou projetos e realidade” (SACRISTÁN, 2000, p. 201). Portanto, currículo e PPP são indissociáveis, frutos da relação entre a realidade e a materialidade.

Na análise do PPP da escola pesquisada, identificamos que os objetivos norteadores das atividades pedagógicas são elencados a partir daqueles constantes no Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014). Assim, o discurso predominante no documento se insere em bases democráticas. Os excertos a seguir são representativos.

A crítica, a observação e a reflexão fazem da escola o *espaço de democratização e de cidadania*, muitas vezes não aberto em outros ambientes do meio social [...] O educador, seja servidor, porteiro ou professor, atua como principal agente das transformações que se desencadeiam na escola [...] O Processo Ensino-Aprendizagem, diferente de tempos passados, tem como *centro o aluno*. Nessa nova visão, deve o professor oportunizar ao aluno experiências das quais ele possa construir seus saberes e princípios, com leitura e interpretação próprias (PPP, 2022, p. 8; grifos nossos).

Os destaques expressam o compromisso da Escola Orvalho em ser um espaço democrático e promotor da cidadania, tendo todos/as os/as seus/suas profissionais como agentes indutores/as dessas transformações; e o/a estudante como o centro do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível apreender do documento um compromisso com

a formação cidadã, processo que ocorre na convivência humana, não cabendo apenas à escola, mas a toda a sociedade.

Nem todos os projetos previstos no PPP, contudo, são executados, como afirmou o diretor disciplinar na entrevista, ao se referir a uma demanda de um professor de música para desenvolver o projeto de uma banda marcial, pois a escola adquirira instrumentos, através de uma emenda parlamentar, e inseriu a atividade no PPP. O pleito do profissional de música, no entanto, foi negado pela Secretaria de Educação do DF: *“A maior dificuldade que vejo para implantar esse projeto é a falta de apoio, e percebo que às vezes, nem a direção pedagógica tem apoio da Secretaria de Educação”* (Diretor disciplinar, 2022).

Em um único trecho do PPP da Escola Orvalho é mencionada a gestão militarizada, apenas no que diz respeito à apresentação anual e geral das normas escolares internas da escola para a comunidade escolar. Vejamos essa passagem:

Realizar, no início do ano letivo, uma assembleia geral escolar (reunião com os pais, alunos e mestres) com intuito de apresentar as normas que regem o estabelecimento escolar (Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e do CBM/DF - Corpo de Bombeiros Militar do DF), bem como normas internas desta Unidade de Ensino (UE) e estabelecer normas disciplinares para o ano letivo (PPP, 2022, p. 16).

Quanto à atuação do diretor militar no cumprimento das normas disciplinares, cuja divulgação está prevista na citação anterior, a diretora pedagógica expressou preocupação com os desdobramentos de situações que podem ocorrer com a falta de tato de militares nas ações disciplinares junto a estudantes: *“quando tem algum problema disciplinar sério eu procuro acompanhar, nunca quis deixar os meus alunos sozinhos, é o meu perfil. Então tudo que acontece, se vejo alguma coisa, eu sempre acompanho, eu tenho medo do que pode ocasionar”* (Diretora pedagógica, 2022).

Ao afirmar que tem medo do que pode acontecer quando militares exercem uma das dimensões da gestão, que é a disciplinar junto a estudantes, a diretora pedagógica manifesta preocupação e insegurança com os desdobramentos das ações, caso a atitude de militares não seja uma ação formativa. Questionada acerca das ações planejadas e desenvolvidas para trabalhar com a comunidade escolar e garantir sua participação, tivemos como resposta o seguinte: *“Promover reuniões bimestrais com a participação de pais e professores, para a prestação de contas, com apresentação de propostas ao Projeto Pedagógico, previsões do que pode ser feito e sugestões, [...] Temos um bom diálogo com a comunidade escolar”* (Diretora pedagógica, 2022).

Cabe ao/à gestor/a escolar assumir o papel político institucional de promover a participação dos órgãos colegiados na tomada de decisões que permitirão à escola cumprir o seu papel na sociedade e alcançar os objetivos e metas previstas no PPP, que deve ser elaborado coletivamente, com participação da comunidade. O PPP deve resultar de processo que envolva a tomada de decisões a respeito dos rumos da escola pela comunidade, de forma que ela possa cobrar resultados e o retorno das suas colaborações. De acordo

com Vitor Paro (2016), a grande contribuição dos órgãos colegiados e de todos/as os/as usuários/as da escola deve ser de natureza política, assim como é o projeto de uma escola.

Nesse sentido, ainda é preciso superar uma visão burocrática e imediatista de consultas e prestação de contas daquilo que é feito na escola, para que haja uma participação efetiva da comunidade na tomada de decisões. Para essa tarefa, a escola demandará um saber técnico (PARO, 2016), que deve ser proposto e viabilizado pelos órgãos superiores da Secretaria de Educação, com vistas a possibilitar a participação da comunidade na gestão da escola, que deve ser de natureza política. Portanto, um PPP democrático, voltado à formação humana integral dos seres sociais, deve apresentar princípios e ações didático-pedagógicas voltados à superação de decisões individuais e centradas em pessoas ou grupos.

O PPP deve ser legitimado por todos/as os/as sujeitos/as envolvidos/as na unidade escolar, proporcionando, assim, um trabalho colaborativo, comprometido com a função social da escola e o desenvolvimento pleno de todos/as, para que essa escola

possibilite ao educando formar-se, tornar-se homem, adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista [...] que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência a mover-se por trilhos com estação prefixada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 2021, p. 56).

As ações para a legitimação desse projeto são impulsionadas pela direção pedagógica, o que fica frágil em escolas com duas direções, rompendo com a gestão democrática e suprimindo ações que viabilizem a construção coletiva do PPP. Essa fragmentação na gestão põe em risco o projeto de escola pública laica, democrática, comprometida com a libertação do ser humano e sua humanização. Nesse contexto pesquisado, tanto a atuação de gestores/as quanto de professores/as deve ser orientada para a promoção da transformação do mundo (FREIRE, 1987), processo que se realiza somente mediante a adoção de práticas coletivas e democráticas, inconciliáveis com a militarização de escolas.

Em face dos elementos teóricos e práticos apresentados, é possível que a atuação do diretor e a da diretora na gestão do PPP reflitam a mesma ruptura que ocorre com a fragmentação das dimensões pedagógica e disciplinar na escola e nos diferentes arranjos de organização e divisão das funções gestoras. Isso leva a uma práxis dissociada de ações que fortaleçam a escola como instituição capaz de se organizar coletivamente em torno de um PPP adequado aos objetivos educacionais que atendam à classe trabalhadora.

Considerações finais

O projeto de militarização se insere em um movimento de luta de classes com interesses antagônicos, portanto, constitui-se uma ameaça à gestão democrática. Nesse movimento de lutas, que são históricas, estão em risco as conquistas sociais obtidas com a Constituição Federal de 1988, que contempla a Gestão Democrática das escolas como princípio. Antes da promulgação da Carta Magna, tivemos um longo passado no qual poucas pessoas tinham direitos – sendo o direito à educação um deles. Portanto, o que está em disputa com a militarização é um projeto de sociedade baseado no controle dos/das sujeitos/as sociais, que reproduz a exclusão, a subserviência e remonta a nosso passado colonial.

A partir das entrevistas, elencamos alguns achados relevantes sobre os desdobramentos da militarização e suas influências sobre a gestão democrática:

- a. A compreensão de gestão expressa pelo diretor militar enfatiza a hierarquia e a disciplina, implementadas por meio de relações verticalizadas, características das organizações militares e que fazem parte de um elaborado código de comunicação, repleto de regulação e simbologias;
- b. A diretora pedagógica atribui relevância ao processo eleitoral e ao voto para a escolha da direção, revelando que convivem concepções constituídas pelas experiências de diferentes projetos de governo para a gestão escolar do DF.
- c. O diretor disciplinar atua para manter a separação entre as funções disciplinar e pedagógica, para evitar conflitos de competência entre ele e a diretora pedagógica. Esse posicionamento sugere que há na escola centralidade da função de controle da disciplina e do comportamento estudantil na pessoa do diretor disciplinar.
- d. As concepções acerca de gestão expressas pela diretora pedagógica e pelo gestor disciplinar apresentam contradições em relação ao enfoque dado ao processo de escolha da direção. No caso da gestora pedagógica, há um processo democrático de escolha, enquanto que para a gestão disciplinar, a escolha do diretor é um processo discricionário e hierárquico;
- e. A militarização apresenta harmonia com o gerencialismo ao levar para a escola os princípios militares da disciplina e da obediência, sugerindo a formação de mentes subservientes com vistas ao aumento da produtividade e contrariando os interesses dos/das trabalhadores/as, não promovendo uma educação para a libertação, a solidariedade e a emancipação humana.

A militarização expressa uma visão mercantil da educação, com estímulo à centralização e formas embutidas de controle social. Esse fato foi comprovado ao observarmos que o militar atua como um agente regulador de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996),

quando ele afirma que os/as estudantes da escola mudam o comportamento no pátio quando são pronunciados os comandos de controle.

Com a introdução dos códigos militares de controle, disciplina, hierarquia e obediência, e a partir da fragmentação da gestão escolar com militares, implantam-se na escola pública práticas e rotinas domesticadoras. Essa lógica resume-se a levar a rotina e os princípios dos quartéis para dentro das instituições educacionais públicas, com vistas à uniformização de sujeitos/as, o que não faz sentido no espaço e na diversidade do ambiente escolar.

A participação de militares na gestão das escolas não apresenta respaldo nos documentos legais (Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96 e Lei da Gestão Democrática do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal – 4.751/2012). Além disso, o desempenho de militares no controle disciplinar em um ambiente escolar está em desacordo com as suas atribuições definidas em lei, o que caracteriza desvio de função.

Em relação à gestão do PPP, não foram evidenciadas ações coordenadas pela gestão militar que promovessem a participação da comunidade escolar na construção e pactuação de normativas disciplinares dentro desse ambiente. Sobre a gestão do PPP por parte do diretor e da diretora, destacamos:

- a. A forma como a gestão do PPP da Escola Orvalho é planejada e desenvolvida pela gestora civil e pelo gestor militar não é explicitada, nem é feita a distinção entre as atribuições pedagógicas e disciplinares.
- b. O documento sugere que profissionais que ocupam as funções são responsáveis pela gestão da escola como um todo, inclusive da sua própria elaboração, o que de fato não ocorre.
- c. O diretor disciplinar é alijado de processos de orientação da prática educativa, não estando, portanto, integrado à dinâmica escolar em sua totalidade.
- d. O diretor militar revela desconhecimento sobre o fato de as ações pedagógicas não serem dissociadas da função disciplinar, além de desconhecer que a disciplina é responsabilidade de todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar, devendo ser construída coletivamente, inclusive com a participação dos/das discentes.

O estudo revelou que a gestão militarizada afronta a gestão democrática ao desvincular desta a função disciplinar, enfraquecendo a autonomia das escolas públicas, fragmentando a gestão escolar, trazendo para a escola uma relação de poder baseado na lógica e nos princípios do militarismo. E ainda, que as concepções e atuações de gestores em uma escola militarizada, com diretora pedagógica (civil) e diretor disciplinar (militar) são antagônicas. De um lado, há um modelo de gestão democrática, ainda que não

plenamente consolidada, por meio de uma cultura de participação plena; de outro, uma escola baseada no modelo gerencialista, com práticas centralizadoras, hierárquicas e a escolha personalíssima de diretor disciplinar (militar).

Os desafios que temos pela frente são imensos. Para revertermos essa invasão na escola e na sua gestão por pessoas que desconhecem a ciência da educação, a pedagogia, a didática e a função da escola pública será necessário empreender um movimento de resistência coletiva, que passa pelo diálogo com a comunidade escolar.

Destaca-se que, nos últimos anos, tivemos uma relação social e política de forças desfavoráveis à consolidação de uma escola pública democrática, socialmente referenciada e com propostas educacionais emancipatórias. Compactuando com esse movimento ultraconservador, houve o avanço das escolas militarizadas em uma escala geométrica. Entretanto, em 2022, tivemos uma eleição histórica para a presidência da República Federativa do Brasil, marcada pelo abuso do poder econômico, pela maior interferência já vista da máquina do Estado, pelo assédio patronal a trabalhadores/as, além da manipulação via redes sociais, com pautas reacionárias e *fake News*. Contrariando todo esse cenário, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) foi eleito presidente da República pela terceira vez. A eleição de Lula representou uma mudança no espectro político que comandou o Brasil nos últimos seis anos, saindo da extrema-direita reacionária em direção à centro-esquerda democrática, com apoio de uma ampla coalizão que ainda contou com segmentos da direita. Sua eleição poderá significar um recuo na militarização das escolas públicas. É essa a nossa esperança!

Para o novo governo, entendemos que, além do desafio de reconstruir o país, haverá a necessidade de avançar nas conquistas sociais emanadas na Constituição Federal de 1988, e a gestão democrática é uma delas.

É indiscutível que as consequências da militarização ao longo da vida das pessoas, além de seus impactos na gestão democrática, devam ser objetos de mais estudos futuros. Este estudo focou em experiências gestoras de uma escola que implementa o projeto de militarização há três anos, portanto, ainda incipientes do ponto de vista teórico-prático. São necessários outros estudos no sentido de compreender os impactos dessa política a longo prazo.

Recebido em: 09/11/2022; Aprovado em: 08/04/2023.

Notas

- 1 Nome fictício para preservar a identidade da escola.
- 2 Disponível em: <<https://dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo>>.
- 2 Os/As professores/as da rede pública de ensino do Distrito Federal contam com carga horária de 15 horas semanais integradas à carga horária total de 40 horas, para atividades de estudo, planejamento, formação continuada, entre outras. A coordenação pedagógica é fruto de luta da categoria docente sob a liderança do Sindicato dos Professores do DF – SINPRO-DF.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003. p. 122-155.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Planalto, p. 27.834-27.841, 23. dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 maio 2021.
- BRASIL. *Lei 4751 de 07 de fevereiro de 2012*. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html#txt_0b069e71e6854a3382174b993a0a077f>. Acesso em 19 set. 2022.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos teóricos*. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4.751*. Dispõe sobre a Gestão Democrática e o Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Brasília: [s.n.], 2012. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/06/lei-n%C2%BA-4.751-de-07-de-fevereiro-de-2012.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Manual do Aluno Colégio Cívico-Militares do Distrito Federal*, 2019a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/MANUAL_DO_ALUNO_CCMDF.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- DISTRITO FEDERAL. Portaria Conjunta Nº 09 - Dispõe sobre a implementação do projeto com a criação de um Comitê Gestor, o qual realizará a gestão estratégica dos Colégios Cívico Militares do Distrito Federal (CCMDF). DODF, Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/10/DODF-207-30-10-2019-PORTARIA-09-1.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2022b.
- FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abádia da & PEREIRA, Rodrigo da Silva. Diretor da Escola Básica: “O vento que sopra o carvão”. In: SILVA, Maria Abádia da & PEREIRA, Rodrigo da Silva. *Gestão escolar e o trabalho do diretor*. Curitiba: Appris, 2018. p. 203.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GRAMSCI, Antonio. *Homens ou Máquinas? Escritos de 1916 a 1920*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- HÚNGARO, Edson Marcelo. *Modernidade e totalidade – em defesa de uma categoria ontológica*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP. São Paulo, 2001.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação: teoria e prática*. Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez 2011.
- MARX, Karl. Introdução. In: MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Orvalho. Espaço Pedagógico: projetos pedagógicos das escolas. Brasília.
2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-projetos-pedagogicos-das-escolas/>
Acesso em 15/04/2023
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Eduardo Junio Ferreira dos. *Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2020.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*. Campinas: Autores Associados, 2021.
- TILLY, Charles. *Democracia*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência*. Curitiba: CRV, 2016.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro & FERNANDES SILVA, Edileuza. *Ensino fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas, SP: Papirus, 2018.

Tornar-se estudante militar: *compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS*

Becoming a military student:
*understandings of the governing and administrative body of Tiradentes
School/RS*

Tornarse en un estudiante militar:
entendimientos del órgano directivo y administrativo de la Escuela Tiradentes/RS

 **RICARDO GONÇALVES SEVERO***

Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande- RS, Brasil.

RESUMO: Observa-se na atualidade o aumento da oferta do ensino militar, em especial no governo Bolsonaro (2019-2022), com as escolas cívico-militares. No Rio Grande do Sul – RS, a expansão da rede de educação militar estadual tem como modelo a Escola Tiradentes, em Porto Alegre. Essa rede de ensino militar existe há pouco mais de 10 anos e conta com oito escolas. Assim, objetiva-se compreender a busca por escolas militares a partir da perspectiva da sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1982) e da fenomenologia social (SCHUTZ, 2012), além da importância dos rituais (PEIRANO, 2003) e práticas cotidianas na formação de *habitus* (BOURDIEU, 2004) específico por sujeitos/as sociais envolvidos/as com a construção da escola militar. Empregou-se a pesquisa social reconstrutiva, a partir de entrevistas narrativas com diretor, vice-diretor e coordenadora pedagógica, sobre as características da escola e estudantes. Valores como segurança, meritocracia e a ‘militaridade’ constituem um modelo de socialização, uma etapa para tornar-se estudante militar.

Palavras-chave: Escola militar. Escola Tiradentes. Sociologia da educação.

* Doutor em Ciências Sociais. Professor da Universidade Federal do Rio Grande e do Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: <rgsevero@furg.br>.

ABSTRACT: There was an increase in the offer of military education, especially during Bolsonaro government (2019-2022), put forth by civic-military schools. In Rio Grande do Sul – RS, the expansion of the state military education network has Tiradentes School in Porto Alegre as its model. This military education network has existed for little more than 10 years and has eight schools. Therefore, the objective of this article is to understand the search for military schools from the perspective of the sociology of knowledge (MANNHEIM, 1982) and social phenomenology (SCHUTZ, 2012), in addition to the importance of rituals (PEIRANO, 2003) and daily practices in the creation of a habitus (BOURDIEU, 2004) specific for social subjects involved with the construction of the military school. Reconstructive social research was used and it was based on narrative interviews with the school principal, the vice-principal and the pedagogical coordinator about the characteristics of the school and students. Values such as safety, meritocracy and ‘militarism’ are a model of socialization, a step towards becoming a military student.

Keywords: Military school. Tiradentes School. Sociology of education.

RESUMEN: Actualmente ha habido un aumento en la oferta de educación militar, especialmente en el gobierno de Bolsonaro (2019-2022), con escuelas cívico-militares. En Rio Grande do Sul – RS, la expansión de la red estatal de educación militar sigue el modelo de la Escuela Tiradentes, en Porto Alegre. Esta red de educación militar existe desde hace poco más de diez años y cuenta con ocho escuelas. Así, el objetivo es comprender la búsqueda por escuelas militares desde la perspectiva de la sociología del conocimiento (MANNHEIM, 1982) y la fenomenología social (SCHUTZ, 2012), además de la importancia de los rituales (PEIRANO, 2003) y prácticas cotidianas en la formación de *habitus* (BOURDIEU, 2004) específico por sujetos/as sociales involucrados/as con la construcción de la escuela militar. Se utilizó la investigación social reconstructiva, a partir de entrevistas narrativas al director, al subdirector y a la coordinadora pedagógica sobre las características de la escuela y los estudiantes. Valores como la seguridad, meritocracia y ‘militarismo’ constituyen un modelo de socialización, un paso hacia convertirse en un estudiante militar.

Palabras clave: Escuela Militar. Escuela Tiradentes. Sociología de la educación.

Introdução

Este texto busca ser uma contribuição sociológica à pesquisa educacional sobre as escolas militares, a partir de uma premissa compreensiva, ou seja, dos/das agentes sociais que a produzem. Considerando a perspectiva da pesquisa em educação, há uma crescente e necessária quantidade de análises sobre as escolas militares ou a militarização de escolas (SANTOS *et al*, 2019; SANTOS, 2020; ROSEIRO, GONÇALVES & RODRIGUES, 2020) e outras pesquisas às quais o presente dossiê irá se somar. Entretanto, considerando-se uma análise interna às escolas, ou seja, por parte de seus/suas produtores/as e sem um objetivo normativo na redação, ainda são poucos os textos. Resulta uma lacuna sobre as motivações de seus/suas produtores/as e do público atendido pelas escolas militares.

Assim, para auxiliar nas análises sobre o fenômeno, este artigo tem por objetivo a apresentação sistemática da visão de mundo de seus/suas agentes, mais especificamente, o corpo diretivo e a coordenação pedagógica de uma escola militar no estado do Rio Grande do Sul, numa perspectiva sociológica¹. Com essa motivação, que vai além do presente texto, considera-se como parte fundamental, partindo da perspectiva teórica da sociologia do conhecimento e da fenomenologia social, as interpretações dos/das atores/atrizes sociais que se investigam, para posterior sistematização analítica e, eventualmente, crítica. Aqui, o objetivo é a apresentação sistematizada, considerando a síntese objetiva do ponto de vista dos/das produtores/as da escola militar como momento necessário da análise e, eventualmente, de proveito de pessoas interessadas no estudo do tema. Importa, ainda, o compromisso ético que firmou como objetivo justamente a compreensão dos/das envolvidos/as na produção cotidiana da escola militar sobre as razões de sua existência, sendo esse compromisso o que permitiu o ingresso no referido ambiente para análise.

Feita essa ponderação inicial, que guiará a redação do presente texto, considera-se que estudos sobre o ensino militar têm se tornado mais frequentes no atual contexto brasileiro, especialmente em razão da difusão de propostas do Governo Federal, a partir do Ministério da Educação – MEC, especificamente do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares – Pecim, durante a presidência de Jair Bolsonaro (2019-2022). Importa considerar na análise a perspectiva do diretor da Escola Militar Tiradentes sobre a distinção entre modelos de ensino militar. Para ele, há diferença entre o mais recente modelo criado (escolas cívico-militares), que estaria vinculado à proposta do governo de Bolsonaro; as escolas do Exército (totalmente militarizadas e voltadas para formação de militares); e o modelo de ensino da Escola Tiradentes. Há a compreensão de uma heterogeneidade de modelos militares de educação, sendo o das escolas cívico-militares uma proposta marcada pela vinculação política a Bolsonaro; as escolas do Exército, pelo objetivo da formação de militares; e, por último, a Tiradentes, com aspectos da formação de estudantes de uma escola militar, mas que não são militares – e justificando-se a busca pela Escola

Tiradentes, ainda segundo o diretor, por segurança, hierarquia e melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

A questão do sentimento de segurança apareceu como elemento importante para escolha da escola militar. Disso resulta que, para muitas famílias, a solução para tais questões é o ensino militar, em especial pela implementação de valores baseados na disciplina, hierarquia e meritocracia, constituindo uma concepção de escola que atrai quantidade significativa de estudantes que, para participarem desses ambientes, necessitam de um processo de adaptação aos valores militares, definido como *militarismo*.

Partindo da constatação do aumento das escolas militares e cívico-militares, a presente pesquisa busca contribuir sobre o entendimento desse fenômeno, a partir de uma perspectiva que compreende o processo de socialização realizado no ambiente escolar com a prática de rituais cotidianos. Esses servem como forma de construir, junto ao seu público, uma visão de mundo comum, baseada no que se observou em pesquisa de campo como *militarismo*, que passa a constituir, a partir das práticas sociais organizadas, o que se denomina *conhecimento conjuntivo* (MANNHEIM, 1982), sendo adotadas não só na escola e pelos/as estudantes, mas pela comunidade escolar como um todo. Tais práticas se apresentam, especialmente, na disciplina, formas de comunicação, vestimentas e participação em atividades cívicas diversas, que, pela repetição rotineira, podem gerar um processo mais forte de sentimento comunitário. Outra interpretação possível e comum parte de uma perspectiva foucaultiana que compreende tais práticas como impositivas e, conseqüentemente, autoritárias.

Neste trabalho, busca-se compreender esse processo de socialização durante a trajetória estudantil desses/as jovens. O presente texto vincula-se, assim, à proposta de fomentar na sociologia da educação a análise de processos de socialização e desenvolvimento de visões de mundo (CUNHA, 2019). Analisam-se as entrevistas realizadas com o diretor (militar), o vice-diretor (militar) e a coordenadora pedagógica (civil) da Escola Tiradentes. A escolha desses sujeitos como referência para presente análise se deu pela posição hierárquica que ocupam na escola e, conseqüentemente, pelo poder objetivo e simbólico² que detêm.

A Escola Tiradentes em análise localiza-se no município de Pelotas, Rio Grande do Sul, em funcionamento desde 2011, oferecendo aulas em turno integral, atendendo aproximadamente 250 estudantes do ensino médio. Faz parte da rede de escolas militares estaduais, que conta atualmente com oito unidades, sendo a mais antiga localizada em Porto Alegre, em funcionamento desde a década de 1980. O ingresso nas escolas da Rede Tiradentes ocorre por processo seletivo, composto por etapa intelectual e física, sendo as vagas divididas entre dependentes de policiais militares, dependentes de bombeiros/as militares e comunidade em geral³, com a maioria das vagas (mais de 60%) destinadas para os/as dependentes de policiais militares e bombeiros/as⁴.

A organização do texto deste artigo traz, após sua introdução, uma breve síntese sobre os estudos referentes às escolas militares, enfatizando os aspectos que se mostram mais relevantes para a busca desse tipo de escola. O próximo subcapítulo trata dos aportes teórico-metodológicos da pesquisa, dando ênfase à perspectiva da sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1982), da fenomenologia social (SCHUTZ, 2012) e a importância dos rituais (GOFFMAN, 2011; PEIRANO, 2003) como forma de socialização. A seguir apresentam-se as falas do diretor, do vice-diretor e da coordenadora pedagógica da escola, assim como sua análise e, por fim, as considerações finais.

O interesse de algumas famílias pela escola militar

Muitas pesquisas sobre o tema parecem seguir um roteiro organizado de tópicos pertinentes quando se consideram as justificativas de famílias e gestores/as sobre a escolha das escolas militares, o que denota uma possível relatabilidade em nível nacional sobre o que importa quando discute-se a escola militar: violência e resultados positivos em testes padronizados de avaliação do ensino médio e no Enem (CUNHA, 2019; SAUER, 2017; CABRAL, 2018; HONORATO, 2020; SANTOS, 2019; GARRIDO & FILPO, 2018).

No que diz respeito à violência, é possível afirmar tratar-se de uma questão central para o processo educacional, como observam Rodrigo Garrido e Klever Filpo (2018):

A preocupação com a violência escolar, no Brasil, não é injustificada. Seu impacto pode ser vislumbrado a partir de pesquisa realizada ao redor do mundo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neste levantamento, que envolveu mais de 100 mil professores e diretores do segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio, contando com alunos de 11 a 16 anos, o Brasil apareceu na primeira colocação entre 34 países pesquisados (OCDE, 2014). A pesquisa da OCDE é a mais importante do tipo e considera dados de 2013. Na enquete, 12,5% dos professores brasileiros sofrem com agressões verbais ou intimidação de alunos ao menos uma vez na semana. O índice brasileiro é o mais alto entre os países pesquisados, nos quais a média é de 3,4%. Curiosamente, os professores da Coreia do Sul, Malásia e Romênia não relataram sofrer esse tipo de violência (GARRIDO & FILPO, 2018, p. 98).

Muitas famílias parecem perceber como solução para esse problema a organização militar, como forma de proteger seus/suas filhos/as de situações de violência. Ressaltam os autores, no entanto, que a violência no ambiente escolar reproduz aquela verificada na sociedade como um todo, dado não ser essa instituição um ente isolado – salvo, talvez, naquilo que Erving Goffman (2015) denominava como *instituições totais*, conceito que pode ser empregado para compreender, mesmo sem seu total fechamento, o funcionamento das escolas militares. Para Goffman, num modelo de tipo ideal, existem características que definem a instituição total:

Em primeiro lugar, todos aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto. Em terceiro lugar, todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários, pois uma atividade leva, em tempo predeterminado, à seguinte, e toda a sequência de atividades é emposta de cima, por um sistema de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 2015, p. 17-18).

O modelo apresentado por Goffman é empregado aqui como referência para análise⁵. É preciso considerar que, no caso em estudo, a participação é voluntária e nem todas as atividades são realizadas no mesmo local, mas dizem respeito à grande parte do dia, por conta do ensino integral. Ainda, é interessante observar que há um esforço por parte da administração para que as famílias participem e engajem-se nas atividades escolares, gerando algumas mudanças da dinâmica familiar, em razão das atividades realizadas pelo/a estudante. Como observa Margrid Sauer (2017) a respeito da mudança da rotina dos/das filhos/as, em especial no que diz respeito à obediência de horários, passa a ser algo respeitado e observado pelos/as responsáveis. Resulta que a padronização comportamental é garantida a partir da inclusão das famílias nas rotinas do ambiente escolar.

A respeito da busca por resultados positivos, em especial no Enem, novamente Sauer (2017) observa que o “que leva estas famílias a optarem por um sistema fortemente disciplinar para educar seus filhos ou filhas é a esperança de um bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio, que permita a classificação em universidade pública de alta qualidade” (SAUER, 2017, p. 6). Tal procura ampara-se nos resultados obtidos pelos/as egressos/as das escolas militares, incluindo a Escola Tiradentes, nas universidades públicas. Entretanto, há de se considerar outras variáveis intervenientes, para além da metodologia de ensino, como o processo seletivo requerido ao ingresso na escola militar e o nível socioeconômico das famílias dos/das que ingressam (BENEVIDES & SOARES, 2020), sendo esse último uma variável interveniente para obtenção de bons resultados em testes padronizados (HONORATO, 2020). Concordando com Alessandra Benevides e Ricardo Soares (2020), nota-se que o debate sobre tais questões, mais especificamente a variável mais significativa para o sucesso em testes, passa em muitos casos por considerações normativas. De qualquer modo, é no quesito disciplina que as escolas militares buscam diferenciar-se das escolas civis. Sauer observou que, para as famílias que aderem ao ensino militar, “parece, num primeiro momento, que qualidade e disciplina são sinônimos” (SAUER, 2017, p. 66).

Considera-se também, na perspectiva que defende a escola militar, que o/a professor/a, ao utilizar o tempo de aula para controlar interrupções ou indisciplina, torna as aulas menos produtivas em termos de conteúdo apresentado, o que seria remediado com

a disciplina militar (BENEVIDES & SOARES, 2020), que significa “ter uma ordem, um regulamento a ser seguido, a conduta que assegura o bem-estar dos indivíduos e o bom funcionamento de uma organização” (HONORATO, 2020, p. 80). É possível perceber, a partir das referências que aderem a tal perspectiva, a centralidade da disciplina como ferramenta que propicia os bons resultados observados, juntando-se a isso o respeito à hierarquia e a aplicação da meritocracia como parâmetro avaliativo. Paulo Ramos dos Santos, autor que defende tal modelo de ensino, o justifica pelas notas obtidas em testes padronizados, como o Ideb, por estudantes dessas escolas, o que é possível porque

as escolas militares apostam em rígidos regimentos internos, disciplina a vestimentas e cabelos dos alunos, estabelece rotinas de culto aos símbolos nacionais, ordem unida, asseio das instalações físicas da sala de aula e revezamento dos alunos como auxiliares dos professores na disciplina dos colegas. Em caso de inadaptação do aluno ou falta grave, a exclusão sumária não é descartada (SANTOS, 2019, p. 194).

Tal compreensão produz críticas, como a de que, tendo o foco na disciplina militar, esse modelo “forma uma massa acrítica de estudantes, pautados mais pelo medo que pelo respeito” (BENEVIDES & SOARES, 2020, p. 318).

Seja qual for a compreensão sobre o resultado, é possível afirmar que disciplina e hierarquia são componentes fundantes da prática cotidiana nas escolas militares, o que é denominado como *militaridade*, que constitui um *habitus*, compreendido, conforme formulação de Pierre Bourdieu (2004), como disposições duráveis, transponíveis, que se apresentam nas formas de falar, vestir, pensar e que (re)produzem-se pelas relações de sociabilidades diárias. Para produção desse *habitus*, a realização de rituais tipicamente militares tem papel central nas escolas militares, as quais valorizam formas específicas de comportamento, fornecendo aquilo que Bourdieu também denomina de capitais específicos a cada campo. É aí que se consolidam expectativas comportamentais, compartilhadas pelos/as seus/suas integrantes a partir da sociabilidade rotineira orientada pelas regras estipuladas para o campo, gerando, assim, o universo de conhecimento comum de seus/suas integrantes; ou, em outro termo, aquilo que Karl Mannheim (1982) define como *conhecimento conjuntivo*, que numa organização como a militar se consolida de forma mais marcante, dado o caráter formalizado dos processos de interação diários, sendo os rituais os mais significativos. Soma-se a isso o tempo de participação no ensino médio (três anos) e a intensidade da participação (ensino integral). Como resultado de tais práticas sociais, é possível perceber um sistema de relevância (SCHUTZ, 2012), significando quais aspectos da experiência social são mais importantes para esses/as sujeitos/as. Observa-se aí a síntese dos elementos que auxiliam a compreender quais são os comportamentos e expectativas que definem o público-alvo.

Emprega-se, ainda, a noção de ritual de Mariza Peirano, um “sistema cultural de comunicação simbólica” (PEIRANO, 2003, p. 11), que serve ao propósito de constituir uma identificação para o grupo social e que constituem, a partir da repetição, o sistema

de relevâncias e, para a análise, a definição de quais são os valores de referência para o grupo. Indo adiante, é possível empregar a noção de Goffman (2011), de rituais como formas de apresentação do eu e de formas de interação esperados pelo outro, como por exemplo, pedir licença para entrar em um ambiente. Seguindo tal interpretação, pode-se compreender que o desenvolvimento do *habitus* da escola militar, por ser mais formalizado, é regularmente expresso por regras cerimoniais mais rígidas, como o uso de vestimentas e insígnias específicas para determinadas atividades, manifestações cívicas diárias, formas específicas de dirigir-se a outras pessoas conforme a diferenciação hierárquica, levando-se em conta também o período de participação no campo social, em que tais rituais são demandados para interação social. Sauer (2017) observa o processo de adoção dessas práticas por parte dos/das estudantes a partir de procedimentos de adaptação:

No Tiradentes, os alunos passam ao longo do primeiro ano por diversas etapas de adaptação antes de serem definitivamente integrados ao grupo. E esta integração se dá com a cerimônia de troca de boina. É o momento em que o aluno passa a ser incorporado ao sistema do Colégio Tiradentes da Brigada Militar, após um período de adaptação à carga horária de estudos, aos horários de entrada e saída do Colégio, ao uso correto do uniforme, ao cumprimento das normas que regem o Colégio Tiradentes da Brigada Militar (SAUER, 2017, p. 70).

Da mesma forma, Paulo Ramos dos Santos (2019), comenta para além do papel do asseio, vestimenta e outros; ele chama a atenção para as formas de reconhecimento daqueles/as que atingem maiores notas ou que seguem mais detidamente as normas, o que se torna visível nas formas de diferenciação visual e realização de cerimoniais para pares e familiares:

Medalhas, elogios e alamares aos alunos que obtiverem desempenho disciplinar e nota acima da média são condecorações, na presença de todos os alunos. A sanção para os alunos que não atingem desempenho satisfatório disciplinar e de notas é ficar de fora dessa gratificação que ocorre nas formaturas internas e outras vezes, externas, com a presença dos familiares (SANTOS, 2019, p. 195-196).

Com tais signos de distinção se produzem os capitais valorizados pelo grupo, baseados na meritocracia, compreendendo-se, por exemplo, as distinções oferecidas a quem tem maior desempenho em alguma área e reconhecimento, através de medalhas ou emblemas que passam a constituir o vestuário e podem ser exibidas como forma de demonstrar distinção. A partir de tais observações e dos apontamentos dos entrevistados e da entrevistada, que serão apresentados a seguir, considera-se a disciplina como produção ritual de formas de pertencimento que podem constituir *habitus* duradouros, ou seja, indo além das formas de ação ritual próprias ao espaço da escola militar.

Metodologia

Partindo de uma perspectiva compreensiva – buscando realizar a análise a partir dos/das atores/atrizes que produzem o espaço escolar –, a pesquisa foi conduzida pelo enfoque da sociologia do conhecimento (MANNHEIM, 1982; BERGER & LUCKMANN, 2010), estudando o interesse e as visões de mundo dos/das sujeitos/as envolvidos/as na escola militar, particularmente, a análise do corpo administrativo sobre como se produzem orientações coletivas (MANNHEIM, 1982) e da fenomenologia social (SCHUTZ, 2012), a partir do entendimento de relevância. Foram realizadas, nesta etapa da pesquisa, entrevistas narrativas junto ao corpo administrativo da escola, especificamente junto ao diretor, major da Brigada Militar, ao vice-diretor, tenente da Brigada Militar, e à coordenadora pedagógica, civil, da Secretaria de Educação, durante o ano de 2022. Os temas das entrevistas foram produzidos com base nos preceitos da teoria fundamentada (STRAUSS & CORBIN, 2008), consistindo na observação dos temas pertinentes nas práticas cotidianas dos/das atores/atrizes envolvidos/das e da sociologia praxiológica do conhecimento, que tem por base a análise das experiências conjuntivas, as quais dão sentido a práticas e valores, gerando, conseqüentemente, sentimento de pertencimento e comunidade (BOHNSACK, 2020).

Quanto aos procedimentos éticos, no primeiro contato deste pesquisador com o diretor da escola foi esclarecido o objetivo da pesquisa: compreender as características do modelo de ensino, buscando entendimento na perspectiva dos/das envolvidos/as na sua produção cotidiana; esclareceu-se igualmente que as etapas da pesquisa seriam explicadas de antemão à direção da escola.

Também foram informados os objetivos para os/as entrevistados/as e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, nas versões escrita e oral, antes de iniciadas as entrevistas e o registro em gravação. É importante destacar que o ingresso na escola foi possibilitado tanto pela apresentação dos objetivos de antemão quanto pela observância dos procedimentos militares, como o pedido de autorização para realização das entrevistas previamente à direção, considerando os ritos hierárquicos militares.

Foi realizada reunião com o diretor para a apresentação da pesquisa no início de 2022 e a solicitação da permissão para sua realização, sendo possível já realizar perguntas sobre o funcionamento da escola e temas relevantes (sem gravação da entrevista) e posterior envio de perguntas por *e-mail*, em razão de sua indisponibilidade de horário para entrevista presencial. Junto ao vice-diretor e à coordenadora pedagógica foi possível realizar entrevista narrativa gravada. As entrevistas trataram dos seguintes temas: *como iniciou o trabalho com ensino militar; o que percebe ser a principal característica ou características de uma escola militar; eventuais diferenças em relação ao ensino civil; e quais seriam as razões para busca do ensino militar*. Para o vice-diretor perguntou-se sobre a *semana de adaptação*, período de atividades em tempo integral antes do início das aulas, na qual

novos/as estudantes realizam atividades para compreender as características e normas da nova escola. Para a coordenadora pedagógica questionou-se, também, sobre *como se dava a relação civil/militar na escola*. A partir desse roteiro e dos conteúdos das entrevistas, compreendendo o sistema de relevância (SCHUTZ, 2012) narrado pelos entrevistados e a entrevistada, é que foram selecionados os tópicos relevantes para a presente análise, considerando aí a bibliografia de referência sobre ensino militar, compreendendo os seguintes tópicos: *razão da procura pelo ensino militar; divisão das tarefas entre civis e militares; características da escola e estudantes; ritos*.

Análise das entrevistas

O primeiro tema abordado com os entrevistados e a entrevistada foi relacionado à *razão da busca pela escola militar*. O vice-diretor⁶ aponta primeiramente a grande busca pela escola, o que fica visível pelo número de candidatos/as por vaga, e considera como motivo importante para escolha da escola o ensino do respeito, o que pode ser compreendido como característica inerente à disciplina.

“A nossa escola ela recebe sempre em média, bem mais inscrições do que vagas, tanto é que é um processo seletivo. Então, a pessoa procura, quer estudar aqui! É um processo seletivo até, relativamente, concorrido. Então claro que as famílias buscam né, tem buscado, veem no colégio Tiradentes segurança né, se trabalha bastante a questão do respeito aqui dentro né a palavra respeito é bastante ensinada, dando exemplos os alunos fazem, inclusive, trabalhos em cima disso né. Eles têm uma disciplina chamada Instrução cívico-militar também onde todos esses temas são abordados” (Vice-diretor).

Sobre a mesma questão, o diretor compreende, em acordo com parte da bibliografia sobre o tema, que há um interesse na escola em razão do “sucesso de seus alunos em ingresso no ensino superior”, além de ressaltar aspectos relacionados a segurança e disciplina.

“O senhor saberia dizer o que as famílias e jovens buscam no ensino militar?” (Entrevistador).

“Buscam um ensino de turno integral, disciplina - não apenas formal, mas intelectual também, estrutura adequada, um meio seguro livre de bullying, de drogas e de tantas outras coisas que ocorrem em outros colégios. Há um regulamento disciplinar a ser observado pelos alunos” (Diretor).

É interessante observar *de que forma* a disciplina é compreendida em sua aplicação cotidiana, de que modo opera, no sentido de apoiar o processo educativo na interpretação desses/as sujeitos/as, o que é explicitado pela coordenadora pedagógica:

“Disciplina não é uma coisa, não é assim que o aluno tem que ser robzinho não. A disciplina é o aluno não conversar em aula e prestar atenção na explicação do professor. Por exemplo, aqui assim ó: Tem quatro turmas lá no térreo. Tais escutando algum barulho? Não, né? Tu vai chegar lá tu vai espiar aí, nem o professor precisa falar alto para dar sua aula porque é tudo tranquilo. Ninguém grita com ninguém, todo mundo se respeita. E isso contribui muito para o aprendizado, né?” (Coordenadora pedagógica).

A pesquisa de Sauer (2017) percebeu que tal característica passa a ser adotada também pela família, como a obediência aos horários, pois como “é necessário que as regras sejam respeitadas, e os demais membros da família precisam compreender e aceitar o que é imposto pelo Colégio, o que parecem fazer sem muitos questionamentos, começando pela pontualidade” (SAUER, 2017, p. 72).

É possível observar dois tópicos, em especial, sobre a disciplina: a rejeição dessa prática como acrítica e a *divisão de tarefas entre civis e militares*. Ao rejeitar a ideia de que os/as estudantes empregam a disciplina ‘como robzinhos’, a coordenadora pedagógica compreende que há agência, ou seja, escolha por parte desses/as estudantes em seguir as normas. Considerando a divisão de tarefas, percebe-se que cabe aos/às militares a aplicação da disciplina e aos/às professores/as, o ensino. O diretor faz a distinção entre atividades na relação dos/das civis com os/as militares na Escola Tiradentes, que se diferencia de outros modelos militares, mas considera que o ensino é civil, tornando perceptível que a divisão de tarefas é de conhecimento comum da administração:

“No caso dos Colégios Tiradentes o ensino é civil, por que os professores são civis. O que muda é a administração, que é militar, e a inclusão de ritos militares, como entrar em forma, cantar hinos, marchar etc. Mas quanto ao ensino, é isonômico ao civil com a diferença que temos turno integral, ou seja, aulas pela manhã e tarde” (Diretor).

Na próxima fala da coordenadora pedagógica pode-se compreender, em maior detalhe, como se realiza a divisão de atividades entre civis e militares na escola; em síntese, conforme a fala da entrevistada, considera como uma forma de garantir a autoridade do/da professor/a em sala de aula, em caso de conflito ou indisciplina. Foi possível perceber que há uma preocupação em demonstrar que tais normas servem também para a defesa dos/das estudantes, caso seja comprovada uma injustiça, cabendo formas de representação. É interessante, de qualquer modo, que caberá aos/às militares a mediação e resolução de eventuais problemas.

“Então eu sempre digo quando chega um professor novo aqui, os militares são os nossos melhores amigos, porque a gente não precisa se preocupar assim com nada. [...] na sala de aula o professor é a autoridade, então ele que vai comandar a sua aula. E se ele tiver algum problema com algum aluno ali, o que é muito difícil de acontecer, ele não precisa se estressar com o aluno. Ele não precisa discutir com o aluno, ele simplesmente vai pedir para o aluno se retirar e aí ele faz um comunicado pelo corpo de alunos ali, que é um setor da disciplina, e vai dizer ó, na hora tal, do dia tal, aconteceu tal coisa com o aluno e vai pedir para o aluno se retirar. Se por acaso o aluno não quiser se retirar ele pede para o chefe de turma, que toda semana tem um aluno que é chefe de turma, vai ali chama um militar para retirar o aluno, o

militar vai lá e pede, convida o aluno a se retirar. Claro, nunca vai acontecer violência, nada disso, né. E o aluno por sua vez, quando ele recebe essa comunicação do professor ele tem direito a defesa, ele pode se defender. Não, também aconteceu isto e isto por parte do professor, aí o tenente vai fazer essa mediação, então vai ficar resolvido. Quem por acaso cometeu alguma coisa ali vai ter que pedir desculpas e não fazer mais. Isso é muito tranquilo, dificilmente temos problemas de indisciplina na sala de aula” (Coordenadora pedagógica).

Também é responsabilidade de militares, especificamente do vice-diretor, o ensino das normas escolares que devem ser seguidas e que garantem essa divisão de tarefas. Além disso, o cumprimento da disciplina na escola, segundo o entrevistado, terá papel importante na formação dos/das estudantes, para além do ambiente escolar. Isso é feito através de matéria escolar específica ministrada por ele, que se preocupa em demonstrar em sua fala que não se trata de instrução, mas de diálogo com os/as estudantes.

“Nós trabalhamos, nós temos o manual do aluno né, onde lá estão inseridas várias palavras importantes né, respeito, tolerância, humanismo, fraternidade, compaixão, amizade, coleguismo. Todas essas palavras são trabalhadas com eles né, não apenas de forma assim muito rápida “Não, temos que melhorar, vamos que manter o respeito”. Não! O que que é o respeito? Daonde vem essa palavra? E como eu posso manifestar isso? Como que eu mantenho isso? O que é o respeito? O que é a tolerância? O que que é a discriminação? Como é que é? E eles fazem trabalho sobre isso, avaliativos inclusive, e fazem bons trabalhos né! E como eu sempre digo pra eles, eu que dou essa instrução pra eles né, essa disciplina, e gosto de trabalhar isso com eles. Como eu sempre digo, todo cidadão que consegue desenvolver, consegue internalizar respeito, compaixão, fraternidade, tolerância, humanismo, vai ser um bom cidadão. Certamente não vai dar problema, não vai se envolver, de repente, com coisas erradas. E isso tudo visa o que? Visa vivermos um ambiente de paz, de harmonia, de bom convívio, de igualdade, tranquilidade. Serenidade para que ele possa entrar na sala de aula e receber os conteúdos previstos como Matemática, Física, Filosofia, Sociologia... enfim, Redação, Línguas estrangeiras de forma bem tranquila onde sempre vai imperar o respeito onde o aluno vai poder levantar a mão 5 ou 10 vezes se for o caso, vai poder perguntar algo pro professor sem medo! Sem medo de sofrer algum bullying do colega que vai chamá-lo de alguma coisa por estar perguntando reiteradamente. Então se desenvolve isso daí (Vice-diretor).

Tal disciplina é um diferencial do ensino civil e serve como uma das formas de socialização específica nesse ambiente, algo comum nas escolas militares, como nota Luiz Antônio Cunha (2019): “Nos estabelecimentos militares, tanto nos federais como nos estaduais, a educação moral e cívica é valorizada com este ou outro nome” (CUNHA, 2019, p. 648).

No que diz respeito às características específicas da escola, como já apontado anteriormente pelo diretor, está a inclusão dos ritos militares. A coordenadora percebe a diferença entre a escola civil e a militar e comenta sobre já ter trabalhado durante muitos anos em escolas civis estaduais. Segundo ela, em razão desses ritos militares e, especificamente, pelas regras que os/as estudantes já sabem de antemão que deverão cumprir, o trabalho pedagógico é facilitado.

“Aqui a gente tem todo um apoio, uma estrutura militar pra manter as regras. Não é que a escola civil não tenha regras, mas a escola civil ela tem um público que é mais difícil de tu fazer cumprir as regras. E na escola militar não, o aluno entra aqui ele já sabe que ele vai ter que seguir um padrão, né. E aí os militares nos dão toda essa estrutura, e regras são boas para todos, porque aí os direitos de todos são respeitados. O direito do professor de dar uma aula sem ter indisciplina na sala de aula, então o professor ele consegue trabalhar da melhor maneira possível” (Coordenadora pedagógica).

Questionada sobre a existência de características específicas entre estudantes, responde que são ‘jovens interessados/as’, significando objetivos acadêmicos, e que sabem, de antemão, o que encontrarão em termos de normas e cobranças, especialmente em razão da forma de ingresso na escola:

“É muito difícil o ingresso na escola porque eles têm que passar por um concurso. Então o aluno pra conseguir, esse ano passado foi 17 por vaga, então o aluno além de ele já se preparar durante o fundamental 2, para vir aqui, para estudar aqui, ele ainda precisa uma preparação extra, fazer um cursinho alguma coisa. Então o aluno ele não cai aqui por acaso. É uma coisa muito estudada com as famílias e com o aluno, porque o aluno também, ele tem que querer estar aqui! O que é uma carga muito grande de horas aula, são 1.400 horas por ano” (Coordenadora Pedagógica).

Também sobre as características dos/das estudantes, o vice-diretor enfatiza aquilo que buscam desenvolver, principalmente a capacidade de expressar-se em público e a liderança, ambas instigadas em razão da *militaridade*.

“O nosso colégio militar dá uma ênfase um pouco maior, desenvolve neles também a questão da liderança pra poder se expressar em público, ficar mais desinibido, todos têm oportunidade de comandar os próprios colegas. Ali é avaliado como é que ele vai comandar, será que não vai abusar do seu poder né, sempre vigiado por nós né. E ali como é uma escola, essa parte de militaridade que é desenvolvido de manhã, em poucos minutos na verdade, em 30 minutos, às vezes 20 minutos, mas todos os dias um pouquinho né, acaba então em 3 anos eles vão desenvolvendo isso, sempre então quando precisamos reuni-los a gente ‘Oh, vamos entrar em forma na rua, no pátio. Não! Agora, hoje, vamos entrar em forma no auditório’, então eles entram ali de maneira ordenada, sentam ali” (Vice-diretor).

“E isso é uma atividade cotidiana?” (Entrevistador).

“Cotidiana!” (Vice-diretor).

Assim, o que se compreende como *militaridade* é regularmente praticada através dos ritos militares e tem papel central na constituição de um *habitus* típico ao espaço dessa escola – e, quem sabe, para além desse ambiente – que é produzido, como se vê, cotidianamente, tendo como foco, além da questão disciplinar, que se mostra como característica central, o estabelecimento de sociabilidades hierarquizadas e formalizadas, além de outros valores que são percebidos como importantes nesse meio, como a meritocracia. Tais valores e rituais são apresentados na *semana de adaptação* ou recepção, cujo objetivo foi explicado pelo vice-diretor:

“Nessa semana nós vamos trabalhar especificamente essa questão praticamente né, da militaridade. Então pra que quando no encerramento dessa semana ele possa estar mais ou menos nivelado com os demais alunos, quando os outros retornam, né. Depois findada essa uma semana, o segundo ano e o terceiro ano retornam para as atividades aqui, este primeiro ano que está ingressando agora né, que ingressa, já esteja mais ou menos nivelado, ele já vai saber aquela questão ‘Oh já sei fazer a continência, já sei como isso, já sei marchar’. Claro que ele não vai aprender tudo de forma detalhada, não vai sair um [...] aluno em uma semana, mas ele já vai ter uma boa noção né” (Vice-diretor).

Essa atividade é voltada para os/as ingressantes do primeiro ano do ensino médio, momento em que os/as estudantes aprendem como agir na escola Tiradentes; caso não tenham interesse, poderão solicitar sua transferência, como aponta a coordenadora.

“E o aluno, por isso que eu disse que o aluno tem que querer estar aqui. Porque se ele, na semana de adaptação, ele acha que essa escola, esse modelo, esse formato, ele não se sente bem, ele tá livre para se transferir para outra escola como acontece todos os anos. O aluno entra e vê que não é o perfil dele, aí ele pede, a família pede e transfere. Sem problema nenhum” (Coordenadora pedagógica).

Ela ressalta também que somente estudantes de escolas Tiradentes de outras cidades podem solicitar ingresso em séries posteriores, pois já estão habituados/as com os ritos militares, o que busca ser garantido a partir da troca de experiências entre as escolas dessa rede. O vice-diretor conta que, quando da fundação da escola na cidade de Pelotas, o treinamento da nova equipe foi realizado por integrantes da escola de Porto Alegre:

“O senhor disse que recebeu um acompanhamento, treinamento da escola Tiradentes de Porto Alegre né?” (Entrevistador).

“Sim” (Vice-diretor).

“O senhor pode me dizer como é que foi esse treinamento, do que tratava especificamente?” (Entrevistador).

“De como lidar assim, com a rotina, com os alunos né. Claro, nós também fizemos uma visita, antes de receber os novos alunos, nós fomos a São Gabriel, me lembro que fomos lá também, ver como funcionava né a rotina assim, a questão até da parte burocrática né, trâmite da documentação se teria uma coisa diferente do que nós vimos [...] naquele momento eu fui também designado para chefiar a disciplina dos alunos, trabalhar com os alunos diretamente né. Aí nós recebemos aqui alguns alunos né, do terceiro ano do ensino médio de Porto Alegre e, eu acho também, um servidor, veio um servidor ou dois servidores juntos que foram nos dando as primeiras dicas né, o primeiro norte de como realmente na prática lidar ali né, com os jovens ali né. Depois a gente foi deslanchando, foi se aprimorando, porque também cada região tem uma peculiaridade, tem uma cultura às vezes um pouquinho diferente, né?” (Vice-diretor).

“E o senhor se lembra do que se tratava principalmente dessas dicas, o que que era mais importante que o pessoal veio lhe explicar?” (Entrevistador).

“Olha, ali as dicas iniciais assim é a mesma que a gente usa hoje com os alunos né. O aluno ele vem de uma escola civil, onde também há cumprimento de regras e tudo mais, mas num colégio militar essa parte é dado uma maior, vamos dizer assim, ênfase né, eles mantêm

muita uniformidade, usam uniformes, os uniformes devem ser realmente usados pra que todos sejam iguais né, pra que não haja distinção de um para o outro. Então basicamente foi isso aí, muito, muito do militarismo como um todo né, a gente usa muito essas palavras que a gente trabalha bastante, hierarquia e disciplina né, padronização de apresentação pessoal, como lidar com os jovens também, né?” (Vice-diretor).

Percebe-se que há um processo de socialização metódica, empregando um termo de Emile Durkheim (2012) que parece adequado à compreensão do processo de ensino aqui tratado⁷, que passa pela *militaridade* e que pode ser entendida como racionalidade prática típica à escola militar, tendo como um dos objetivos principais o ‘nivelamento’ dos/das estudantes a partir da realização cotidiana de diversos rituais, padronizando as formas de sociabilidade.

Ainda sobre a ênfase na *militaridade*, na agenda distribuída aos/às estudantes estão descritos os direitos e deveres, assim como outras informações relevantes sobre a escola. No início da agenda, lê-se os objetivos da Escola Tiradentes, sendo o último deles: “Através da *militaridade*, buscam-se referências de princípios e valores humanos basilares a uma postura de liderança cidadã, os quais serão usados por cada aluno diariamente em seu futuro” (Agenda Colégio Tiradentes, 2021, p. 2). Numa passagem um pouco mais extensa da entrevista, o vice-diretor explica esse processo em detalhes:

“Um dos termos, a soldado Saraiva (secretária da escola) me deu a agenda e tem todo o código de disciplina, tem todo estatuto lá e um dos primeiros termos que o senhor comentou é sobre a questão da hierarquia e também tinha um termo que eu não conhecia: militaridade. O senhor poderia me explicar o que é militaridade?” (Entrevistador).

“Militaridade, na verdade é são questões às vezes específicas que só se trabalha dentro de ambientes militares, como por exemplo, cumprimento entre as pessoas no ambiente militar é através da continência, né? A continência é como se eu fosse dizer “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite” pra uma pessoa né, e isso nós ensinamos para os alunos estudantes então eles também entre eles se cumprimentam assim, não que não precise dizer também bom dia, não, então quando um militar passa pelo outro ele presta continência isso significa que ele está dizendo bom dia, não necessariamente precisa complementar dizendo bom dia, mas normalmente a maneira mais educada, mais cortês seria fazer continência e dizer “Bom dia! Bom dia tenente, bom dia sargento”, “bom dia aluno”. Outra questão são as formaturas militares né, que existem dentro dos quartéis, dentro dos ambientes de formação de policiais militares e de militares como geral, forças armadas, também se trabalha então isso é a questão militar né. Então eles também quando chegam na escola de manhã, eles entram fazem aquela formação militar, aqueles blocos né, podem chamar de quadradinhos, quadros né, aquela formação de colunas de fileiras, então eles entram em forma, como a gente diz no meio militar né. Então isso no nosso entendimento visa que desde a chegada de manhã eles já entram se agrupam ali naquela formação militar e acaba organizando desde cedo o ambiente né, e ali a gente consegue até fazer uma chamada né, verificar a questão da apresentação pessoal né, se todos estão usando o uniforme corretamente, se todos estão uniformizados né. Tem a questão de apresentação pessoal no tocante a questão do cabelo né, maquiagem, tudo pra que a gente, tudo tem o objetivo assim de padronizar, pra que todos tenham mais ou menos o mesmo jeito de se vestir, de ter o mesmo cabelo, daqui a pouco um teria o cabelo muito grande, um menor, ah então tudo é um padrão. Isso é militaridade né. Assim como nós também na nossa profissão, ah, os meninos por exemplo, tem que sempre estarem com a barba raspada, enfim né, esses detalhes. E também, aprender a marchar, a marchar quando... existem né, tradicionalmente

anualmente desfiles militares né, cívico-militares, 7 de Setembro como por exemplo aqui em Pelotas e região e também 20 de setembro por razão, sei lá, Farroupilha. Então existem, isso são apresentações, pra mostrar ali que o aluno está preparado, que ele aprendeu a marchar, isso também desenvolve nele a coordenação motora, isso é bastante interessante pela questão esquerda, direita, esquerda, direita, o que é esquerda? No início alguns se atrapalham um pouco, daqui a pouco 'oh, entrou no ritmo, né', aquela questão de dar o comando 'esquerda volver' alguns vão para a direita, não é esquerda, isso também, nós entendemos ali que é importante para desenvolver a coordenação motora. Então eles aprendem depois, isso serve e é muito legal, eles se apresentam em público, então eles nos desfiles, que eu sempre acompanhei a bastante tempo, há 10 anos, sempre a população tem gostado bastante 'lá vem o colégio Tiradentes com o uniforme branco' eles têm um uniforme específico pra desfiles né. Então é bem legal, isso aí seria essa questão da militaridade" (Vice-diretor).

É interessante observar que, para o entrevistado, o entendimento da *militaridade* é introjetado a partir de práticas cotidianas, a partir da simbologia própria ao meio militar, mais especificamente, da hierarquia e da ordem. Ele encerrou sua fala explicando que a realização de tais práticas e rituais, como desfiles, são uma demonstração pública das características distintivas – em sua análise, apreciadas pela população.

Considerações finais

Dado que a pesquisa foi realizada com o corpo administrativo da Escola Tiradentes, foi possível observar as representações sobre a escola militar e inferir como são orientadas as práticas sociais dessa escola. Sobre as representações, notou-se que aquilo que está presente como representação dominante sobre o ensino militar – melhores resultados dos/das estudantes, disciplina e proteção contra violência – é algo presente na compreensão dos entrevistados e da entrevistada. Para o diretor, há uma diferenciação entre as escolas militares, buscando enfatizar que é “*uma escola civil dirigida por militares*”, em especial, na sua consideração, pelo fato de o corpo docente ser civil. No entanto, é preciso observar a proporção de estudantes oriundos/as de família de militares, que constitui a maior parte deles/as.

No que se refere às práticas sociais, perceberam-se características a respeito da divisão social do trabalho, tendo por base aquilo que definem como *militaridade*. Esse aspecto é percebido como essencial no processo de tornar-se um/uma estudante militar – adoção de valores meritocráticos, hierarquia, ordem e, por fim, a aceitação da diferença entre posições sociais – mais especialmente, que cabe a militares a direção do ambiente escolar. Assim, mesmo compreendendo que a autoridade em sala de aula é do/da professor/a, como observa a coordenadora pedagógica, ela é dependente de uma autoridade mais abrangente, e que cabe a militares garantir a disciplina na escola, realizada a partir da aplicação de normas típicas ao contexto, que se apresentam cotidianamente e através de rituais variados. Em última instância, portanto, são militares os/as garantidores/as

do funcionamento da dinâmica social dentro da escola, considerando as diferenciações hierárquicas que se apresentam nas formas de tratamento e formalização das interações sociais, formalização dos contatos sociais etc.

A compreensão do corpo diretivo é de que os/as estudantes e seus/suas familiares escolhem esse modelo escolar em razão da compreensão do sucesso desse tipo de ensino, expresso através de maiores notas e maior aprovação no ingresso no ensino superior. Ademais, que esses/as jovens apreciam as dinâmicas militares, considerando a própria forma como as aulas são ministradas, a participação em festividades cívicas, o uso de uniforme, entre outros, como uma forma de socialização e constituição de visão de mundo que ultrapassa o ambiente específico, ao constituir um *habitus* duradouro e que adota a *militaridade* como traço social.

Há de se considerar que a maior parte dos/das ingressantes na escola são oriundos/as de família de militares, observando a forma como são ofertadas as vagas. Tal característica, por si, já faz necessário o questionamento junto à Secretaria de Educação, dado o seccionamento de vagas públicas. É importante analisar como esse aspecto é compreendido pelas famílias, e se faz parte de sua dinâmica social de alguma forma. Ainda, há de se analisar como essa *militaridade* enquanto *ethos* está sendo praticada para além do ambiente escolar e quais são as consequências da adoção dessa forma de comportamento social. Também é interessante observar o desenvolvimento das sociabilidades entre estudantes e desses/as com professores/as, de forma a compreender como se desenvolve o *conhecimento conjuntivo*, tendo em conta que esses/as jovens passam suas manhãs e tardes na escola, durante cinco dias da semana, além da participação em eventos cívicos; isso que constitui um sentimento de comunidade e, seguindo a hipótese da adoção desse *ethos* para além da escola, interessa observar de que maneira isso repercutirá na sociedade como um todo. Para que seja possível verificar tal hipótese, se faz necessária a continuidade da pesquisa, compreendendo a análise junto a professores/as, estudantes, familiares, assim como a análise comparativa e contextual.

Recebido em: 25/10/2022; Aprovado em: 30/03/2023.

Notas

- 1 Além da abordagem própria da área da educação, já mencionada, ainda seria possível tratar do tema a partir da legislação sobre a educação, o que não é ignorado, mas não é o foco do artigo.
- 2 Capacidade de influência e mobilização de vontades; distinção entre líderes e subordinados/as, a partir da adoção de valores denominados como 'militarismo'; pessoas de referência a partir da posição hierárquica.

- 3 Informações sobre a Escola Tiradentes de Pelotas foram registradas nas entrevistas. Demais informações sobre a rede de ensino estão disponíveis no site <<https://www.brigadamilitar.rs.gov.br/colégio-tiradentes-2023>>.
- 4 Conforme o edital de seleção de novos estudantes da escola as vagas não destinadas a policiais militares ou bombeiros é próxima a 36% do total de vagas ofertadas (<https://www.estado.rs.gov.br/colégio-tiradentes-abre-inscricoes-para-processo-seletivo-2023>)
- 5 É, portanto, um tipo ideal, pois o modelo de referência trata de internos/as, o que constitui um *habitus* mais homogêneo entre seus/suas participantes. Aqui, por outros meios, o *habitus* voltado ao ‘militarismo’ é garantido pelo tempo de participação maior na escola e pela garantia da participação das famílias nas atividades da escola.
- 6 O entrevistado, além da vice-direção, também é responsável pela recepção dos/as novos/as estudantes e pelo processo de ‘adaptação’ ao ensino militar – a aceitação das tarefas, hierarquia, vestimenta, entre outros elementos que são compreendidos como necessários à adoção do *ethos* do ‘militarismo’.
- 7 Aqui essa socialização é construída, diferentemente da compreensão original de Durkheim de uma moralidade comum à toda sociedade, numa perspectiva de diferenciação hierárquica dos papéis entre civis e militares, o que não está presente na obra de Durkheim. Assim, mantém-se da obra a compreensão do processo de *socialização metódica* no ensino.

Referências

AGENDA Colégio Tiradentes – Brigada Militar. Pelotas, 2021.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo & SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. In: *Nova Economia*. v. 30, n. 1, p. 317-243. 2020.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. 32 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BOHNSACK, Ralf. *Pesquisa social reconstrutiva*. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. *A militarização da escola: um debate a ser enfrentado*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. In: *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez. 2019.

DURKHEIM, Emile. *A Educação moral*. Petrópolis, Vozes, 2012.

GARRIDO, Rodrigo Grazinoli & FILPO, Klever Paulo Leal. Pelotão, alto! Militarização como resposta aos casos de violência escolar no Brasil. In: *Revista Caribeña de Investigación Educativa*. 2(2), 94-106. 2018.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HONORATO, Hércules Guimarães. A militarização como política de educação pública: um outro olhar. In: *Revista Relações Sociais*, v. 03, n. 01, 2020.

MANNHEIM, Karl. *Structures of thinking*. Londres: RKP, 1982.

PEIRANO, Mariza. *Rituais: ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROSEIRO, Steferson Zanoni; GONÇALVES, Naum Thiagor Lippaus Pires. & RODRIGUES, Alexsandro. Ordem, limpeza e germinação: regulação da vida nas escolas cívico-militares. *Educação & Realidade*, v. 45, n. Educ. Real., 2020 45 (3), p. e98452, 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. *RBPAAE*, v. 35, n. 3, p. 580-591, mai./ago. 2019.

SANTOS, Paulo Ramos dos. Cap. 19 – Escolas militares: ênfase ao colégio policial militar Feliciano Nunes Pires. In: PORTELA, Keyla Christina de Almeida & Schumacher, Alexandre José (Orgs.). *Produção científica e experiências exitosas na educação brasileira*. Ponta Grossa/PR: Atena, 2019.

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

SAUER, Margrid Burliga. *As escolas militares e a formação do sujeito no mundo contemporâneo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. 2017.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2012.

STRAUS, Anselm & CORBIN, Juliet. *Pesquisa Qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

“O tempo inteiro sob esse ar de punição”: *entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada*

“The whole time under this air of punishment”:
between docilization and self-culture in a militarized school

“Todo el tiempo bajo ese aire de castigo”:
entre la docilización y la cultura per se en una escuela militarizada

 **MARIA IZABEL MACHADO***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

 **JÉSSICA RODRIGUES DA SILVA BUENO****

Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, Brasil.

RESUMO: O presente artigo aborda tensões na militarização de escolas públicas em Goiás, buscando compreender como os indivíduos concebem estratégias de (re)existência às tentativas de padronização de seus corpos. Como referencial, os conceitos de tecnologias de si, vigilância e punição, em Michel Foucault (1999, 2004, 2005) e Guacira Louro (2022). A pesquisa é qualitativa, com dados obtidos via entrevistas semiestruturadas. Como resultados, a ideia de que os/as sujeitos/as que mais escapam à normalização branca, classe média e heterossexual são os/as que precisam desenvolver mais estratégias de sobrevivência institucional. Para mulheres, negras e homossexuais, a vigilância é acrescida do componente interrelacional, operada por colegas imbuídos/as de senso de dever no cumprimento às normas, por mais contrárias à lógica ou ao sucesso didático pedagógico. Salientamos a coexistência de múltiplas subjetividades entre os polos de adesão integral ao modelo disciplinar e o de ser ‘convidado a se retirar’ por inadaptação.

* Doutora em Sociologia. Professora da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <mariaizabelmachado@ufg.br>.

** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <profajessicarodrigues@gmail.com>.

Palavras-chave: Militarização. Escola. Punição. Subjetividades. Disciplina.

ABSTRACT: This article discusses tensions in the militarization of public schools in Goiás and aims to understand how individuals conceive strategies of (re)existence to the attempts of standardizing their bodies. As a theoretical framework, the concepts of technologies of the self, discipline and punishment by Michel Foucault (1999, 2004, 2005) and Guacira Louro (2022) are used. The research is qualitative and the data was obtained through semi-structured interviews. As a result, the idea that the subjects who most deviate from white, middle class and heterosexual normalization are the ones who need to develop more institutional survival strategies. For women, Black people, gays and lesbians, discipline is added to the interrelational component, operated by colleagues imbued with a sense of duty in complying with norms, however contrary to logic or pedagogical didactic success they are. We emphasize the coexistence of multiple subjectivities between the poles of full adherence to the disciplinary model and that of being 'invited to drop out of school' due to inadaptation.

Keywords: Militarization. School. Punishment. Subjectivities. Discipline.

RESUMEN: Este artículo aborda las tensiones en la militarización de las escuelas públicas de Goiás, buscando comprender cómo los individuos conciben estrategias de (re)existencia a los intentos de estandarización de sus cuerpos. Como referencia, se toman los conceptos de tecnologías del yo, vigilancia y castigo, en Michel Foucault (1999, 2004, 2005) y Guacira Louro (2022). La investigación es cualitativa, con datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. De ahí la idea de que los/as sujetos/as que más escapan a la normalización blanca, de clase media y heterosexual son los/as que necesitan desarrollar más estrategias institucionales de supervivencia. Para las mujeres, negras y homosexuales la vigilancia se suma al componente interrelacional, operada por colegas imbuidos del sentido del deber en el cumplimiento de las normas, aunque contrarias a la lógica o al éxito didáctico pedagógico. Destacamos la coexistencia de múltiples subjetividades entre los polos de plena adhesión al modelo disciplinario y el de ser 'invitado a retirarse' por inadaptación.

Palabras clave: Militarización. Escuela. Castigo. Subjetividades. Disciplina.

Introdução

Analizando o desenvolvimento de perspectivas educacionais no Brasil, a exemplo do lançamento do Programa Nacional das Escolas Cívico Militares – Pecim (BRASIL, 2019), capta-se que o fenômeno de militarização da escola pública tem encontrado solo fértil no país, o qual assenta sua história em bases conservadoras e estabelece uma relação dual com a educação, ao constituir, historicamente, uma escolarização voltada para a elite e outra para os/as pauperizados/as. Esse olhar se mostra importante para pensarmos a atuação da polícia na administração escolar como um projeto em curso, referenciado na lógica ultraliberal e impactando especialmente setores da sociedade que vivem em condições de precarização do trabalho. A noção de disciplina, na qual se ancora a razão de ser das escolas militarizadas, não se dissocia dos crescentes movimentos de mercantilização da educação, uma vez que mantém inalterada a segmentação, acima mencionada, de dois modelos de escola: um da autonomia e da criatividade, outro do silenciamento e da disciplinarização.

No estado de Goiás observamos a consolidação desse projeto a partir do número expressivo de escolas públicas militarizadas na região, chegando a 74 no ano de 2023 (GOIÁS, 2023). Esse aspecto torna o estado um campo importante para compreendermos aspectos da militarização. A exemplo disso, em maio de 2022, a mídia veiculou denúncias de que alunos/as de uma escola militarizada em Goiânia foram impedidos de usar agasalhos de frio, sob o argumento de descaracterização do uniforme, num dia em que os termômetros chegaram a registrar 5°C (cinco graus Celsius). A situação estimulou o Núcleo Especializado de Direitos Humanos da Defensoria Pública do Estado de Goiás – NUDH/DPE-GO a emitir o Ofício n. 372/2022 (GOIÁS, 2022), pedindo explicações sobre os fatos, alegando que alunos/as passaram mal devido ao ocorrido. O documento também cita relatos de que o subcomandante da instituição “afirmou que quem não tem dinheiro para adquirir o agasalho da instituição não é merecedor do colégio militar” (GOIÁS, 2022, p. 1).

Observamos que denúncias de situações como essas se tornaram recorrentes na mídia nacional, em episódios semelhantes ao relatado, nos quais jovens são colocados/as em circunstâncias degradantes e vexatórias, em nome de um padrão de conduta pautado na lógica militar, deixando pouco espaço para aqueles/as que se afastam dessa norma e, inclusive, aplicando punições que ferem a integridade física dessas pessoas.

A relevância dessa temática justifica, portanto, a presente pesquisa, uma vez que as conexões de sentido que se estabelecem em defesa da legitimidade desse modelo de escola perpassam as noções de disciplina e obediência enquanto competências necessárias a filhos/as de trabalhadores/as, público-alvo das escolas militarizadas. Essa perspectiva pressupõe que se tratam de ‘classes perigosas’, destituídas de tais valores; por outro lado, sedimenta a docilização dos corpos e subjetividades para a manutenção acrítica das estruturas de poder.

Por isso, o avanço da militarização das escolas despertou nas pesquisadoras a inquietação de compreender o lugar dos/das sujeitos/as e das alteridades nesse modelo. Figuram em nossas indagações perguntas acerca da experiência de si vivenciada pelos/as agentes submetidos/as à lógica disciplinar, que entendemos deixar pouca margem para expressões individuais, identitárias ou mesmo de pensamento divergente. Nosso ponto de partida é a ideia foucaultiana de que parte desses/as agentes obtém daí certo extrato de felicidade (FOUCAULT, 2005), ao mesmo tempo em que, para outros/as tantos/as, o mesmo regime disciplinar se converte em negação de si e de sua forma de existir no mundo.

Dessa forma, a busca por compreender esse conjunto de problemáticas estabelecidas com a implementação da militarização da escola pública nos conduziu a uma pesquisa com foco na experiência dos/das sujeitos/as diretamente afetados/as, os/as estudantes. De caráter empírico, a investigação teve o objetivo de observar as elaborações que os/as sujeitos/as fazem de si mesmos/as durante o contato com a educação militarizada e as possibilidades de reposicionamento perante a padronização nesses espaços. Para compreender o fenômeno, a pesquisa foi organizada em uma primeira fase de revisão teórica (para observar como se relacionam militarização, padronização e punição) e, na sequência, pretendeu-se captar quais são, caso existam, as rotas que as pessoas encontram para existir apesar, ou a partir, da escola militarizada.

Para responder à nossa pergunta inicial, organizamos o texto em quatro linhas de observação. Na primeira, o intuito foi apresentar a militarização sob a ótica da padronização e da punição; na segunda, tentamos observar o que a produção teórica aponta sobre o papel das pessoas em suas existências; e por fim, trouxemos o que os dados revelaram. Visando um diálogo entre essas diferentes narrativas, foram mobilizados os conceitos de *docilização dos corpos*, *padronização* e *cuidados de si*. Elegemos como referencial teórico central Michel Foucault (1999, 2004, 2005) e Guacira Lopes Louro (2022).

É pertinente acrescentar a reflexão de que a militarização da educação remete a fenômenos amplos e complexos, assim como o recorte apresentado. Por essa razão e pelo fato de o campo ter oferecido complexidade e dados além dos esperados, este artigo não cumpre a função de esgotar a temática. Nos limitamos a oferecer aproximações com o campo e sua relação com discussões teóricas, que necessitam ser aprofundadas em trabalhos futuros.

Metodologia

A pergunta colocada acerca da experiência dos/das estudantes em escolas militarizadas exigiu metodologia e técnicas de pesquisa que permitissem fazer ouvir suas vozes. Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa, tal como concebida por Maria Cecília de Souza Minayo (2002). Ao refletir sobre o caráter histórico

das ciências sociais, a autora destaca que nessa área do conhecimento, o/a pesquisador/a não concebe isoladamente os significados para o que encontra, ele/ela necessita de uma ação compartilhada.

Assim, empregamos entrevistas semiestruturadas, organizadas por meio de um roteiro de perguntas. Para a construção desse roteiro, seguimos o proposto por Menga Lüdkke e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2018), adotando uma ordem lógica e psicológica, com complexidade crescente, na qual elencamos uma série de perguntas (quinze questões abertas), filtradas e revisadas a fim avaliar os objetivos da pesquisa.

Após o refinamento dessas perguntas, elas foram divididas em blocos: o primeiro traz questões sobre características pessoais e condições que possibilitam um cruzamento entre marcadores sociais e as visões dos/das participantes. No bloco das perguntas gerais (1 a 6), a intenção foi conhecer a história que as pessoas estabeleceram com o processo de escolarização – questões sobre as turmas, escolas, adaptações, região em que moravam em relação à instituição, se a escola já era militarizada quando ingressaram, a relação com os uniformes, códigos de conduta e mensalidades. No bloco constituído por perguntas mais complexas (7 a 15), o objetivo foi desenvolver questões sobre a existência em uma escola militarizada, perguntando sobre individualidade, autocuidado, sobrevivência, relações, gênero e semelhantes.

As entrevistas foram dirigidas a egressos/as de escolas públicas militarizadas do estado de Goiás, com idade entre 19 e 29 anos, sendo quatro do sexo masculino e três do sexo feminino. Portanto, foram analisados os conteúdos de sete entrevistas, realizadas presencial e individualmente, em lugares de escolha dos/das participantes; em alguns casos, por adversidades que dificultaram o contato, foram realizadas via plataforma *Zoom Meetings*, com duração média de 25 a 40 minutos. Todas as respostas foram gravadas com a autorização dos/das egressos/as, que antes das entrevistas, foram informados/as que suas identidades seriam preservadas; revelamos o teor da pesquisa e solicitamos autorização para a continuidade, momento em que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE foram assinados pelos/as participantes.

Para preservar os/as participantes, os nomes citados no decorrer da pesquisa são pseudônimos, escolhidos em homenagem às vítimas de violência policial no Brasil, deixando viva em nossa memória a existência, a dor e o nome de algumas delas. Além disso, evidencia-se também que a mesma polícia que extermina a juventude preta e pobre é também a que se supõe apta a ‘educar’ nossos/as jovens, como pontuou acertadamente a banca de defesa do trabalho de conclusão de curso – TCC que deu origem a este artigo. Sendo assim, as pessoas entrevistadas serão identificadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Perfil dos/das participantes da pesquisa

| Participante | Idade | Raça | Sexualidade | Tempo na escola |
|-------------------------------------|-------------------|--------|---------------|-----------------|
| José Carlos Alves | Dezenove anos | Branco | Bissexual | Um ano e meio |
| Henrique Alves Nogueira | Vinte e nove anos | Branco | Heterossexual | Sete anos |
| Wallacy Maciel de Farias | Vinte e três anos | Branco | Heterossexual | Dois anos |
| Jefferson Guilherme da Costa Santos | Vinte e sete anos | Pardo | Heterossexual | Dois anos |
| Alessandra de Jesus | Vinte e oito anos | Branca | Heterossexual | Três anos |
| Letícia Marinho Sales | Vinte e três anos | Negra | Homossexual | Dois anos |
| Cláudia da Silva Ferreira | Vinte e dois anos | Negra | Heterossexual | Três anos |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Para tratamento dos dados, elegemos a análise de conteúdo sugerida em Minayo (2002), sendo: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação. Na primeira etapa, transcrevemos as entrevistas e observamos recorrências e situações que atingiam cada indivíduo, em busca das unidades de registro e de contexto. Em seguida, definimos as subcategorias, que foram agrupadas em categorias principais, *estratégias de sobrevivência* e *punição* (Quadro 2), as quais constituem a base das considerações nas seções *Estratégias de sobrevivência: “eu trabalhava sempre à margem”* e *Punição: estratégias para os/as que resistem*. Na fase final da nossa análise de conteúdo, observamos a relação entre essas categorias e os sentidos que os/as sujeitos/as teceram em relação ao objeto de estudo.

Quadro 2: Categorias e subcategorias

| Categoria | Subcategoria | Crítérios de categorização |
|------------------------------|--------------|--|
| Estratégias de sobrevivência | Resistência | Transgredir, burlar o sistema, agir sem permissão, não acatar o padrão, correr riscos e agir em grupo. |
| | Adaptação | Aceitar, obedecer e se encaixar/adequar. |
| | Afastamento | Deixar de se importar, blindar-se, fortalecer a própria opinião e deixar a escola. |

| Categoria | Subcategoria | Crterios de categorizaço |
|-----------|--------------|---|
| Puniço | Vigilncia | Monitoramento, esquadrinhamento, coletivo coercitivo, autovigilncia e julgamento. |
| | Sanço | Excluso, penalizaço, premiaço, humilhaço e coerço. |
| | Normalizaço | Padrões, comportamentos, controle, hierarquizaço e comparaço. |
| | Disciplina | Obediência, regras, comandos, ordem e docilizaço. |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

A militarizaço sob a ótica da padronizaço e da puniço

Pensando sobre os cenários para a educaço nacional, Luiz Carlos de Freitas (2018) explica que a direita neoliberal brasileira almeja uma reforma empresarial para a educaço, na qual as escolas são pensadas sob a lógica do mercado. Assim, instituicoes e estudantes que não produzem devem ser abandonados/as. Pensamento pelo qual, como ocorre “na ‘empresa’, os processos educativos necessitam ser ‘padronizados’ e submetidos ao ‘controle” (FREITAS, 2018, p. 29). De acordo com Freitas (2018), a ideologia que sustenta essa nova direita emerge do liberalismo econômico e do autoritarismo social, mesclando-se ao conservadorismo, no qual o pensamento que prevalece é o de que “os fins justificam os meios” (FREITAS, 2018, p.26).

À vista disso, compreende-se a militarizaço das escolas públicas no Brasil, uma vez que essas instituicoes, pautadas pela “lógica do quartel” (SANTOS & CARA, 2020, p.175), atuam segundo os interesses dessa sociedade autoritária e conservadora, ao fomentar processos que fixam um padrão de existência aportado na puniço e docilizaço dos corpos. Para entendermos esse contexto, trazemos Foucault (1999) em sua reflexo sobre mecanismos de controle, que se revelam semelhantes às padronizaço nas escolas militarizadas, a exemplo do controle sobre cabelos, unhas, vestimentas, posturas e comportamentos.

Foucault (1999) define a padronizaço como uma série de operaçoes direcionadas aos corpos, a fim de torná-los úteis e manipuláveis, impondo normas para que esses corpos cheguem ao *status* de docilidade, no qual poderão ser transformados e aperfeiçoados, a fim de atingir utilidade para o sistema que os normaliza. O autor explica que esse mecanismo surge do entendimento do corpo como objeto de poder, que, por essa natureza, pode ser modelado para a obediência, se tornando útil para aqueles/as que o docilizam. Surge, assim, “um conjunto de regulamentos militares, escolares, hospitalares e por processos empíricos e refletidos para controlar ou corrigir as operaçoes do corpo” (FOUCAULT, 1999, p.118).

Logo, na padronização presente nas tentativas de docilização, o controle precisa ser minucioso, agindo sobre o tempo, os espaços, os gestos, os comportamentos e as operações desses corpos, os condicionando à sujeição de suas forças e criando o que o autor denomina “mecânica do poder”. Nessa relação entre docilidade e utilidade, a mecânica do poder assegura o domínio sobre o corpo dos indivíduos, tornando-os eficazes e obedientes. Assim, para a docilidade ocorrer é preciso que a padronização, o controle e as sanções sejam constantes, levando os indivíduos a se normalizar, sendo o poder disciplinar um aspecto central para que isso se efetive.

Recorremos a essa conceituação de Foucault para compreender como a educação militarizada demonstra um alinhamento a um ideal de civilidade e submissão, construindo arquétipos através da padronização, submissão e poder autoritário que permeiam a história brasileira desde a sua gênese. Passa pela ditadura militar, perdura no inconsciente coletivo e chega ao atual cenário neoconservador apresentado por Freitas (2018); produz uma visão da realidade e afeta as percepções que os/as jovens nutrem sobre si e seus pares.

Nesse cenário, percebemos dinâmicas pelas quais a sociedade brasileira reproduz estruturas de poder violentas que perpassam suas instituições sociais, dentre elas, a escola. É um quadro que podemos visualizar se acentuando com a entrada cotidiana da polícia nesse ambiente, tal como afirmam Andréia Mello Lacé, Catarina de Almeida Santos e Danielle Xabregas Nogueira (2019), ao observarem que “a militarização das escolas conserva, defende e cultiva divisões, discriminações, abismos de desigualdade e apagamento das individualidades” (LACÉ, SANTOS & NOGUEIRA, 2019, p. 648). As autoras nos ajudam a entender como a militarização se entrelaça a esses movimentos, quando explicam que a instituição militar tem sua base na lógica da disciplina, da submissão, da hierarquização e da obediência. Lacé, Santos e Nogueira (2019) revelam que na hierarquia militar não há espaço para questionamentos, mas para valores autoritários, justificados como necessários na contenção de uma suposta desordem e indisciplina. Para tal, são necessários discursos com efeito de verdade (FOUCAULT, 1979), a fim de convencer a sociedade e a comunidade escolar de que a forma ‘adequada’ e mais ‘eficiente’ de aprender é treinar para a obediência sem reflexão.

Isso posto, compreendemos que a militarização das escolas age perpetuando estruturas conservadoras de padronização e docilização, as quais estão na contramão do “direito à educação e da efetivação do princípio da qualidade socialmente referenciada” (LACÉ, SANTOS & NOGUEIRA, 2019, p. 661).

Entre a docilização e a cultura de si

Com relação à constituição da subjetividade do ser humano moderno, Foucault (2005) disserta sobre aspectos históricos envolvendo essa construção, que elege a ótica

da filosofia grega antiga, clássica, da passagem para o Império Romano e do surgimento do cristianismo para compreender as distintas organizações da vida em sociedade, bem como a constituição dos/das sujeitos/as nessas. Para isso, o autor propõe que, perante a tensão entre os desejos e os prazeres, o indivíduo constitui sua racionalidade.

Nessa reflexão, ele expõe o conceito de *cultura de si*, uma técnica capaz de direcionar a determinação das consciências, levando as pessoas a internalizarem a racionalidade presente em suas relações consigo mesmas ou com seus pares. Assim, o cuidado de si demonstra como o indivíduo se relaciona consigo, ao elaborar e adotar uma moral para si, no entendimento sobre quem é, bem como sobre onde depositará as suas crenças. O fenômeno é possível por meio da racionalização, na qual o indivíduo se constrói através do que considera verdade.

Com o fortalecimento do cristianismo, essa ‘cultura do eu’ como fonte do conhecimento – bem como as técnicas de si que desenvolvem uma arte de viver – se enfraquece. Isso porque passamos a internalizar o corpo como alvo do pecado e, conseqüentemente, as respostas são tidas como externas, em geral provenientes de uma divindade onipotente, onipresente e onisciente, contra a qual é inútil se debater (FOUCAULT, 2005).

Essa perspectiva instaura certa crise em relação ao cuidado de si, uma vez que há uma dificuldade na concepção de si enquanto sujeito/a ético/a, passando o cuidado de si para segundo plano: a reflexão pautada por uma ética própria dá lugar à renúncia e ao controle dos desejos sob a perspectiva do pecado e do mal. Assim, a verdade não reside mais no ser, mas fora dele. A cultura de si passa, assim, por uma transformação, na qual o autogoverno e a moralidade ainda levam o/a sujeito/a à busca por uma verdade, mas agora baseada em uma ética fora dele/a.

Louro (2022), autora que também se baseia nos estudos de Foucault, afirma que não vivemos naturalmente nossos desejos e corpos, pois as identidades são forjadas através das construções sociais e das relações de poder instituídas. Para ela, as representações propagadas pela escola, mídia, família, igreja e pelo aparato jurídico-legal instituem uma cultura de tamanha força, que as pessoas já não a percebem mais como um simples discurso do que é a verdade, mas como a própria verdade.

Dessa forma, tal como observamos em Foucault (2005), Louro (2022) concebe que as subjetividades são engendradas socialmente, em atos que são políticos e buscam determinar o que os indivíduos consideram ser verdade, fixando formas pelas quais vão aderir à determinada moral. Foucault e Louro, contudo, abrem espaço para nos deslocarmos de uma perspectiva de esmagamento total dos/das sujeitos/as pela estrutura, considerando que, apesar do enfraquecimento da noção sobre o cuidado de si, o jogo de micropoderes que se estabelece evidencia que não existe normatização sem o trabalho do/a próprio/a sujeito/a sobre si, considerando que ele/ela internaliza as normas e valores sociais pela necessidade de tomar esse conjunto de enunciados como verdade.

O cuidado de si é importante nessa perspectiva, pois fornece indicativos sobre como as pessoas se relacionam, suas vivências e a verdade da qual se tornarão adeptas, uma vez que Foucault (2005) nos leva a perceber que o voltar-se a si está na base da aceitação de determinada moral.

Punição: estratégias para os/as que resistem

Esta seção se constrói a partir das relações de punição relatadas pelos/as participantes da pesquisa, provenientes de narrativas da categoria *Punição* (Quadro 2) e de suas subcategorias (vigilância, sanções, normalização e disciplina). Nelas, observamos maior ou menor percepção de normalidade, pois no conjunto de relatos, a punição aparece constantemente atrelada aos mecanismos de controle no cotidiano escolar, sem que tenham sido justificadas como necessárias ao aproveitamento didático-pedagógico.

Os mecanismos usados para punir não são velados, tanto nessas narrativas, quanto no discurso da própria instituição, a exemplo do Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, que expressa abertamente o teor punitivo ao afirmar: “para aplicação das punições disciplinares serão consideradas a natureza da infração, a gravidade e a circunstância em que tenha ocorrido, a repercussão do fato, os antecedentes e a reincidência” (GOIÁS, 2017, p. 45). Se não conhecêssemos a origem do excerto, ele nos levaria facilmente a crer que são códigos referentes ao sistema prisional ou de contexto de jovens em conflito com a lei.

Dessa maneira, a primeira concepção que o campo nos deu foi a de que os/as participantes chamavam suas sanções de *punições* – nem mesmo a expressão ‘disciplina’ surge como atenuante para o caráter penal do regimento e suas cláusulas. Observamos esse fato nas diversas histórias que trouxeram respostas à questão: *Como você se sente quando pensa sobre o autocuidado durante a época em que estudou na escola militarizada?* José Carlos Alves diz: “o sistema, ele estava o tempo inteiro querendo te punir, você está na escola e você está o tempo inteiro sob esse ar de punição” (José Carlos Alves, 2022).

Entre os motivos que os/as levavam a ser punidos/as, os/as participantes elencaram vários exemplos: usar uniformes fora do padrão, demonstrar afetividade, não participar das formações, mostrar comportamento fora do esperado, não obedecer a comandos e apresentar, no próprio corpo, características em desacordo com o padrão da escola, como cabelos afro – se o cabelo não cabe num coque, a aluna também não cabe na escola. Logo, destacam-se dois movimentos em torno da punição nas escolas militarizadas: o ataque àqueles/as que não se encaixam nos padrões (até que caibam neles) e a perseguição aos/as que se rebelam.

A partir de Foucault (1999), compreendemos o motivo de a punição ser tão cara a esse sistema disciplinar: ela é uma extensão do mecanismo penal, garantindo que os/as

sujeitos/as sejam reprimidos/as de forma repetitiva, detalhada, e aplicando-lhes micropenalidades. O autor explica que essas penalidades visam o controle sobre o tempo (atrasos), sobre as atividades (‘desatenção’ e ‘falta de cuidado’), sobre as formas de ser (‘desobediência’), sobre os discursos (‘insolência’), sobre os corpos (comportamentos/aparência ‘inadequados’ para esse sistema) e sobre a sexualidade (expressões de ‘imoralidade’). Essas punições buscam reduzir os “desvios”, controlando e instituindo as condutas “normais” e, dessa forma, docilizando as pessoas para a utilidade e a obediência: “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (FOUCAULT, 1999, p.153).

São reflexões que nos ajudam a compreender a predominância da penalidade nas escolas militarizadas como mecanismo de conformação. Nessa organização, as pessoas precisam internalizar um conjunto de comportamentos, que existiriam naturalmente, e racionalizar que a fuga a eles é coercitiva (FOUCAULT, 1999).

Vemos esse sentimento se formar principalmente entre os/as entrevistados/as Alessandra de Jesus, Wallacy Maciel e Jefferson Guilherme. Isso se sustenta nas afirmações que engendram sobre o tema. Jefferson, por exemplo, cita que algumas regras o incomodavam, como utilizar a farda, mas refletiu que precisou se conformar, pois não havia outro caminho. Ao responder à pergunta: *Havia alguma regra que te deixava desconfortável?*, ele disse: *“a gente teve que se adaptar, não teve jeito”* (Jefferson Guilherme da Costa Santos, 2022). Alessandra expressa algo semelhante, ao longo da resposta à questão: *Como você enxerga a utilização dos uniformes-padrão do colégio militarizado? Você se vestia fora do padrão em algum momento?:*

“Eu enxergo de modo normal, porque a instituição tem essa regra de vestimenta, então eu acredito que a gente tem que acatar, né? Por estar nesse ambiente. Eu me vestia de modo incorreto só na hora de ir embora, dentro do transporte público, mas dentro da unidade a gente tentava se vestir corretamente, até para evitar o transtorno de ter que chamar os pais e toda a questão das regras e punições também, que vinham caso a gente se vestisse de modo incorreto” (Alessandra de Jesus, 2022).

O excerto nos ajuda a entender a perspectiva que internaliza a normalização para escapar da punição, demonstrando que, em relação a esses/as sujeitos/as, ela foi efetiva em seu objetivo de docilizar. Para Foucault (1999), a punição efetiva é aquela constante, apoiada em vigilância, hierarquia e comparação, instaurando técnicas para medir os desvios e corrigir as anormalidades. Tal mecanismo permite ‘marcar’ para modificar os comportamentos, classificando-os como ‘anormais’.

Para isso, a sociedade disciplinar lança mão da punição-vigilância, na qual o indivíduo, ao saber que é vigiado, torna-se a fonte de sua própria coerção. Assim, o sistema não precisa punir o tempo inteiro, tornando-se mais sutil e econômico, pois as próprias pessoas vão se afastar dos comportamentos inadequados, entendendo que a qualquer

momento podem ser flagradas em seus atos transgressores (FOUCAULT, 1999). Na fala de Alessandra, por exemplo, vemos que ela só descumpria as regras quando acreditava não estar sendo vigiada, fora da escola e no transporte público.

Isso é possível desde que a vigilância seja internalizada pelas pessoas como uma força onipresente, como se existissem “milhares de olhos postados em toda parte, atenções móveis e sempre alerta, uma longa rede hierarquizada” (FOUCAULT, 1999, p.176). Nesse processo, a força da própria coletividade importa, pois com a ajuda de uma massa coercitiva, são neutralizadas formas de resistência. Por isso, o poder disciplinar precisa separar e hierarquizar o coletivo, instituindo relações de poder na sua própria organização. Entre os instrumentos para essa efetivação estão a vigilância hierárquica, o registro ininterrupto, a classificação e o julgamento (FOUCAULT, 1999). São aspectos que a escola militarizada opera na essência de suas atividades, ao estabelecer a vigilância constante, elegendo alunos/as que vigiam seus pares, conforme percebemos nas falas de Cláudia da Silva e José Carlos. Ela, ao responder à questão: *Como eram tratadas as relações afetivas e os relacionamentos na escola militarizada?*; e ele, na pergunta: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada? Havia alguma regra que te deixava desconfortável?*

Mesmo partindo de questões diferentes, ambos contaram que nas instituições em que estudaram, os/as próprios/as alunos/as eram utilizados/as como ferramenta de controle, atuando como supervisores/as, denominados/as ‘chefe geral’. O rapaz expõe que aos/às estudantes cabia policiar – essa expressão não é ocasional e fala de uma ação policial da qual seus/suas colegas se imbuíam, pois os/as militares não tinham efetivo suficiente para vistoriar a todos/as o tempo inteiro, delegando para eles/elas essa função:

“Eles colocavam os próprios alunos para fazer uma monitoria, monitorar todos os alunos, em todos os comportamentos, inclusive no horário do intervalo das aulas. Eu acho que essa foi a parte que mais me incomodou de estudar no militar. O tempo inteiro você é vigiado, o tempo inteiro você está sob leis e ordem e a qualquer momento, que você sair fora do esperado, do padrão, você já toma uma punição, que era o que antigamente a gente chamava de transgressão” (José Carlos Alves, 2022).

Na escola militarizada, o sistema disciplinar se fortalece ao encontrar legitimidade entre aqueles/as que são seus próprios alvos, movimento no qual os/as sujeitos/as se colocam uns/umas contra os/as outros/as, operando pela coerção de si mesmos/as. Outro elemento que Foucault (1999) aponta sobre essa hierarquização é a separação entre bons/boas e maus/más. Apesar de o autor não tratar da escola militarizada, como a brasileira atual, ele fala sobre os arranjos das corporações de sua época, que demonstram práticas semelhantes às da organização que elegemos como alvo de pesquisa, na qual os/as alunos/as são hierarquizados/as entre bons/boas e ruins; aqueles/as com as maiores notas são diferenciados/as dos/das demais, sendo essas notas compostas por elementos relacionados ao rendimento escolar, mas também disciplinar.

Nas escolas militarizadas onde os/as entrevistados estudaram, por exemplo, existia um ornamento chamado alamar, para alunos/as que se destacavam nas notas escolares, bem como medalhas para primeiro/a, segundo/a e terceiro/a da turma. Para os/as que cumpriam as regras e participavam das atividades militares existia a estratégia de conferir notas disciplinares mais altas, que determinavam (segundo as normas desse meio) quem merecia estar na escola militarizada e quem não pertencia ao lugar. Para o grupo de pessoas que não se encaixa temos, como define Foucault, “a classe vergonhosa” (FOUCAULT, 1999, p.152). Identificamos claramente tais aspectos na fala de Cláudia da Silva, ao ser questionada sobre: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada? Havia alguma regra que te deixava desconfortável?:*

“O colégio não expulsa, eles dizem isso, eles não expulsam aluno nenhum, por mais que você seja o mais rebelde [...] eles têm um termo lá, que chama ‘convite de retirada’[...] um convite que eles fazem para você se retirar do colégio. Se você recusar, ou seu responsável, a sua nota disciplinar era baixa, você era prejudicado de uma forma ou de outra [...] em prova você tinha mais dificuldade, porque digamos que você é um aluno com a nota baixa, então você não ia ter tempo ali para se destacar, para ser alamar [...] e eu tinha uma raiva disso, ainda mais no turno da noite, que era gente mais velha estudando e eles sofriam mais do que um adolescente de manhã” (Cláudia da Silva Ferreira, 2022).

Cláudia deixa explícito como a escola militarizada classifica e hierarquiza as pessoas, operando pela diferenciação dos indivíduos entre bons e maus. Podemos inferir que essa diferenciação é entendida como um meio de marcar os desvios, controlar os que demonstram as qualidades requisitadas, observar competências, habilidades, castigar e recompensar. Tudo isso conforme o interesse de produzir ou suprimir existências. Wallacy Maciel, por exemplo, ao ser questionado: *Quando você iniciou seus estudos a escola já era militarizada? Se não, como você vivenciou o processo de militarização da escola?, diz:*

“No começo, por mais que eu já estivesse acostumado, pelo fato de eu já estar vindo de um colégio militar, ao meu redor o que eu via é que o pessoal às vezes ficava um pouco meio assim com as regras e com as punições, que você tinha por não respeitar, seja o uniforme, seja um modo de falar, um modo de agir. Mas, assim, não era uma punição severa, é uma punição, mas as pessoas não estavam educadas e acostumadas a vivenciar aquilo. Mas foi questão de seis meses e a escola já estava conseguindo ter o comando militar cem por cento” (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

Em face do exposto, vemos que a escola militarizada classifica, hierarquiza, vigia, pune, separa, recompensa e promove para instituir o comportamento adequado e atribuir, para aqueles/as que não se adequam, o estigma de “classe vergonhosa” (FOUCAULT, 1999, p.152). A punição como recurso de normalização para os corpos que resistem foi uma estratégia que funcionou na instituição onde estudava Wallacy Maciel, que afirma que, em seis meses, a escola já estava adequada ao comando militar. A punição nesses espaços opera como estratégia para os corpos que resistem, produzindo docilidade e transitando

entre a sanção e a recompensa, rebaixando alguns/umas e promovendo outros/as, justificando, assim, as humilhações, coerções e violências contra ‘os/as maus/más’.

Estratégias de sobrevivência: “eu trabalhava sempre à margem”

Relatos sobre os meios que os/as participantes encontraram para existir na escola militarizada, em demonstrações de apropriação de si, nos levaram à categoria de análise denominada *Estratégias de sobrevivência* (Quadro 2), construída a partir das subcategorias resistência, adaptação e afastamento. Elas informam sobre como os/as estudantes lidavam com as tensões dessa escola, em estratégias que envolviam burlar o sistema disciplinar, agir sem permissão, correr riscos, deixar de se importar com as punições, se blindar e até mesmo encontrar brechas no regulamento.

Entre as estratégias, apareceu a adaptação e, em outro extremo, a decisão de deixar a escola. Isso é possível, apesar do sistema disciplinar, por haver nesse processo um papel, que é do/da sujeito/a. Foucault (2004, 2005) afirma que as pessoas não cedem completamente aos cerceamentos que encontram, uma vez que conseguem produzir os cuidados (as tecnologias de si); para obter uma satisfação, elas tomam suas próprias decisões, tanto a partir de forças externas, como agindo sobre si mesmas. Nesse sentido, estabelece-se uma dinâmica entre as tentativas de docilização nas instituições militarizadas e as opções que os próprios indivíduos fazem. Henrique Alves nos mostra uma dessas estratégias, ao responder à questão: *Você teve algum tipo de problema com o código disciplinar? Se sim que estratégias usava para ‘sobreviver’ a ele? Se adaptava ou driblava?:*

“Eu tinha uma nota de comportamento que é o que te mantém dentro da escala da instituição e eu trabalhava sempre à margem: ‘ah, eu não posso chegar à determinada nota de comportamento’. Então, quando eu estava próximo dessa nota de comportamento, já por conta de sanções repetidas, eu tinha determinadas atitudes, participava de eventos de forma voluntária, fazia doação de alimentos e de uniformes [...] e isso também era um subterfúgio que a gente aprendia, de nunca doar todas as suas peças de uniforme de uma vez, doasse aos poucos para que você conseguisse manter a nota de comportamento sempre acima do que faria você ir até um conselho disciplinar” (Henrique Alves Nogueira, 2022).

No relato de Henrique vemos o conjunto de operações que as pessoas fazem em sua existência, por meio das tecnologias do eu, como explica Maria Izabel Machado (2019), ressaltando a importância de as pessoas se constituírem como sujeitos/as: “se por um lado, para Foucault a sociedade é concebida de maneira disciplinar, instituída e instituindo sujeitos, por outro lado esses sujeitos são também instituintes de si” (MACHADO, 2019, p. 210). Como demonstram os relatos obtidos em campo, as pessoas não estão simplesmente se adaptando ao controle exercido sobre elas, elas se movimentam também com

suas próprias escolhas, seja para possibilitar sua permanência ou para organizar as rotas de fuga necessárias.

Nesses movimentos, um aspecto que se destacou foi a força do grupo; tivemos vários relatos em que a atitude transgressora estava ligada à ação do coletivo de alunos/as. São os exemplos que nos trazem José Carlos e Henrique Alves. Em um deles, na questão: *Como você se percebia na necessidade de cumprir as regras (como nos códigos de conduta e regimentos) da instituição militarizada?*, Henrique contou sobre formas de driblar o regimento escolar aprendidas com outros/as estudantes. Segundo ele, foram *“aprendendo uns com os outros, dentro da própria instituição”* (Henrique Alves Nogueira, 2022). José Carlos também traz a força do grupo na resposta à pergunta: *Você considera que expressou sua individualidade durante a época em que esteve na escola militarizada? Como? Houve algum momento onde você quis se expressar de outra maneira?:*

“Quando estava todo mundo cansado, quando o grupo que eu fazia parte estava muito cansado daquele ambiente... [pausa] teve um dia em específico que estava chovendo e aí a gente saiu para fora da sala sem permissão - porque para sair da sala de aula tinha que ter uma permissão - a gente saiu sem permissão e foi para a chuva, tomar banho de chuva, a gente se molhou completamente, inclusive, a gente levou uma transgressão, mas esse dia foi muito bom, a gente saiu para fora da sala e a gente tomou banho de chuva” (José Carlos Alves, 2022).

Algo como um banho de chuva, absolutamente corriqueiro e banal, ganha aqui contornos de máxima rebeldia. De maneira quase poética, acompanhamos a narrativa que envolve sair da sala, sair da disciplina, sair do que se esperava deles/as, sair de si – para ir ao encontro de uma liberdade que viria com um custo, a transgressão, mas que marcou a vida de José Carlos como um momento importante de reivindicar-se, reivindicar o próprio corpo para expô-lo à chuva. Na fala *“a gente saiu para fora da sala”* estão contidos muitos lugares de onde se precisava sair e que, coletivamente, eles/as tiveram coragem suficiente para fazê-lo.

José Carlos fala no plural, a gente, trazendo os/as outros/as como fator relevante em sua atitude contra o sistema disciplinar: eram ele e seu grupo escolhendo, sem serem tolhidos/as pelo medo da sanção. Louro (2022) nos ajuda a entender essa relação entre o grupo e o indivíduo, ao falar sobre como as identidades são engendradas, explicando que elas se definem conforme a cultura e a história, uma vez que temos múltiplas identidades que quais se solidificam em torno do grupo ao qual nos filiamos. Nesse pensamento, agimos segundo a possibilidade de *“pertencimento a um grupo social de referência”*, em que *“nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias”* (LOURO, 2022, p. 13).

Consequentemente, as estratégias de sobrevivência também passam pela forma como os/as sujeitos/as percebem a aceitação, ou não, de suas atitudes na coletividade que elegem como referência. Esse pensamento nos ajuda a compreender as expressões de

sobrevivência que os/as entrevistados/as reconheciam em seu coletivo. Como nos relata Letícia Marinho, ao responder a questão: *Você já foi questionado/constrangido por sua forma de se portar, vestir, falar e/ou características pessoais na escola militarizada?*:

“Maquiagem lá era absurdo[...] então toda vez que a gente usava uma maquiagem, as meninas que gostavam mais de se maquiar eram chamadas, conversavam, aí depois aquela reuniãozinha[...] até que chegou uma época em que as meninas não estavam nem aí mais. Todo mundo ia de cílios postiços, batom vermelho[...] lembro que chegou uma época que as meninas começaram a pregar uns brilhos no cabelo, teve isso lá também. Então, todos ficavam olhando para as meninas que passavam usando maquiagem muito forte e elas começaram a não ligar. Igual a gente falava ‘ah se for pra chamar atenção vai chamar de qualquer jeito, a maquiagem não vai fazer diferença nenhuma’” (Letícia Marinho Sales, 2022).

Ao trazer a força da ação que as meninas de sua escola iniciaram em grupo, Letícia apresenta que *todo mundo* começou a se impor contra a coerção do sistema disciplinar, dado que, em conjunto, elas acharam formas de se expressar, aceitando o risco de serem punidas e sendo reforçadas pelo apoio umas das outras. Seja em grupo ou individualmente, vemos que nem sempre as pessoas percebem as coerções e simplesmente as aceitam. É, também, o que nos apresenta Louro (2022) sobre o papel do/da sujeito/a, ao afirmar que existe uma tensão constante entre a reflexão sobre si e as tentativas de produção das identidades, na qual o sujeito não passa totalmente análogo a essa relação, uma vez que ele/ela escolhe, não livremente, mas define como irá operar face aos dispositivos que encontra.

Foucault (1999) aponta que essa dinâmica em torno do poder se desenvolve de forma mútua e complexa, na qual as tentativas de controle são exercidas, mas sua validade necessita da aceitação dos próprios corpos; ele chama esses deslocamentos de “microfísica do poder” (FOUCAULT, 1999, p. 26). Nesse fenômeno, o poder não está na mão de alguns/umas, ele é exercido em relação, diluindo-se entre várias instâncias, constituindo uma estratégia que necessita encontrar nos indivíduos a disposição para funcionar. Assim, essa não é uma relação de pura dominação, na qual em um extremo estão os/as opressores/as e do outro estão os/as sujeitos/as totalmente pacificados/as. Na verdade, há uma tensão.

As pessoas calculam, inclusive, quando a escolha passa pela aceitação, que é o que vemos ocorrer entre os/as entrevistados/as Alessandra de Jesus, Wallacy Maciel e Jefferson Guilherme, ao apresentarem suas estratégias de existência na escola militarizada mais próximas à adaptação. Wallacy, ainda em resposta a *Você teve algum tipo de problema com o código disciplinar? Se sim que estratégias usava para ‘sobreviver’ a ele? Se adaptava ou driblava?*, diz:

“Desde o momento em que você concorda em entrar em um colégio militar, você também está concordando com as regras e as normas que tem naquele local, então é obrigatório você se adequar. É um local onde você quer estar e para um bom convívio em sociedade você tem que se adequar. Então eu me adequuei” (Wallacy Maciel de Farias, 2022).

À vista disso, nem todos/as utilizaram como estratégia resistir ao poder disciplinar, alguns/umas escolheram aceitá-lo, como a melhor forma de existir na escola militarizada. É importante notar que Alessandra, Wallacy e Jefferson (que optaram pela adaptação) são também os mais próximos das representações sobre o padrão (branco/a, da classe média e heterossexual).

Esse entendimento é ancorado na perspectiva de Foucault (1999), ao veicular que aquilo que concebemos pela norma – a sexualidade normal, as relações normais, o comportamento normal entre os gêneros, a noção de sanidade, a existência normal entre as raças e as posições sociais normais – na verdade se estabelecem graças à realidade produzida. As instituições reproduzem uma concepção de sociedade na qual elegem os/as que serão desumanizados/as para justificar uma inferioridade que permitiria sua exploração, criando uma classe de indesejáveis, ‘vergonhosa’. Dessa forma, a adaptação será menos coercitiva para alguns/umas e mais para aqueles/as que se afastam da norma instituída.

Louro (2022) explica como as instituições sociais operam na produção desse ideário de normalidade, legitimando as representações dos grupos que estão nos locais de poder e degradando o que foge a essa regra, instituindo uma crença de naturalidade sobre suas formas particulares de existir, geralmente heterossexual, masculina, branca, burguesa e europeia, num cenário em que “eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros)” (LOURO, 2022, p.19).

Logo, se a escola representa para as outras pessoas mais exclusão e desigualdade, a militarizada representa, ainda, violência e opressão exaustiva para que se aceitem esses padrões de existência. Razão pela qual vemos que a escolha por se adaptar se torna mais complexa para esses/as sujeitos/as, por serem eles/elas os/as mais tolhidos/as (o padrão estava mais distante), e aceitar não era o caminho mais simples. Vemos isso na fala de Letícia Marinho, ao refletir sobre a pergunta: *Como você percebe sua personalidade e formas de se expressar antes e depois de estudar na escola militarizada? Algo mudou na sua forma de perceber a si mesmo e ao seu corpo após ter estudado na escola militarizada?:*

“Eu era uma pessoa que aceitava todas as possibilidades que me falavam, sabe? Quando a gente estuda lá ou a gente tem a nossa opinião própria, forma ela, fortalece ela, ou a gente nunca vai conseguir. Foi uma das coisas que eu comecei a pensar melhor, sabe? Fazer isso, essa questão de fortificar a minha mente, fortificar minha opinião, fortificar o que eu acho, escutar o que eu penso. Foi uma das coisas que eu tive que fazer em questão do corpo, a gente era muito julgado” (Letícia Marinho Sales, 2022).

Consequentemente, apesar da força de ações reguladoras na afirmação da ordem vigente, como as que ocorrem na escola militarizada, existem tensões entre essas tentativas de normalização e o autogoverno que as pessoas podem exercer sobre elas mesmas. Ao constituírem suas subjetividades e aderirem às formas de existência possíveis, os indivíduos podem caminhar para aceitá-las ou combatê-las, “ainda que nem sempre de forma evidente e consciente” (LOURO, 2022, p. 17), mas constituindo um investimento próprio na elaboração das suas formas de viver, como ocorreu em nosso campo de pesquisa.

Considerações finais

A partir das narrativas e considerações teóricas elencadas no corpo do texto, foi possível verificar elementos sobre a padronização dos corpos e a ação das pessoas perante a própria existência em escolas militarizadas, constatando a operação de mecanismos de controle nesses espaços. Para compreender a ação dos/das sujeitos/as perante tais mecanismos, buscamos em Foucault (2004, 2005) o conceito de cuidados de si, captando que, de fato, as pessoas podem assimilar práticas para elaborar a si mesmas, em visões de subjetividade baseadas nas tecnologias de si, sendo ativas na adoção de suas identidades. Mas também percebemos que esses movimentos se efetuam circunscritos à moral vigente, ou seja, eles agem, mas não livremente e a despeito das regras que encontram.

A partir desses elementos, prosseguimos para a análise dos dados, nos quais percebemos que a escola militarizada hierarquiza, vigia, pune, recompensa e promove no intuito de instituir um padrão de comportamento, utilizando o ambiente punitivo como recurso para a normalização e se valendo de dinâmicas autoritárias que empregam, inclusive, o próprio coletivo de alunos/as na coerção de seus pares, bem como os/as separa entre bons/boas e ruins.

Quanto às rotas que os/as egressos/as encontraram para existir, a categoria *Estratégias de sobrevivência* indica que as pessoas podem operar a partir de suas subjetividades, optando por aceitar ou combater as tentativas de controle. Outro achado foi sobre as estratégias de sobrevivência que não passaram necessariamente por embates, uma vez que alguns dos indivíduos racionalizaram que a aceitação tornaria suas trajetórias menos dolorosas.

Contudo, esse não se mostrou o caminho mais fácil para todas as pessoas, visto que, entre aqueles/as que demonstraram a resistência como estratégia, temos os/as que mais se distanciavam do padrão de normalidade (com exceção de Henrique), sendo eles Letícia, Cláudia e José Carlos. Dessa forma, encontramos maior insatisfação entre os relatos de negros/as, mulheres, pobres e não heterossexuais, demonstrando que, para eles/elas, o espaço militarizado foi mais coercitivo. Consequentemente, a categoria *Punição* revelou que as tentativas de produção do padrão de normalidade em escolas militarizadas trazem elementos de uma estrutura social desigual, colocando-as através da força e da coerção.

Sobre o quadro geral, reconhecemos que nossa pesquisa encontrou vários limites, como a amplitude envolvendo os fenômenos de investigação. Falar sobre militarização, educação e corpos produziu uma complexidade teórica e analítica considerável, e por essa razão, existem mais questões a serem tratadas – para as quais um artigo não comporta os aprofundamentos necessários. Por essa razão, indicamos pesquisas futuras para aprofundar as questões que delimitamos, principalmente em sua apresentação conceitual.

Entretanto, consideramos que também avançamos ao oferecer um retrato da escola militarizada a partir dos/das próprios/as sujeitos/as, aspecto que permite ampliar as discussões sobre a militarização das escolas e aqueles/as que estão diretamente envolvidos/as nesses processos. Assim, a partir do que trouxemos, deixamos espaço para novas discussões.

Recebido em: 15/02/2023; Aprovado em: 21/03/2023.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.html>. Acesso em: 11 set. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. 8. ed. São Paulo: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si, 1982. VERVE: *Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. n. 6, p. 321-360, 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5017/3559>>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOIÁS. Defensoria Pública do Estado de Goiás (Núcleo Especializado de Direitos Humanos). *Ofício nº 372/2022 – NUDH/DPE-GO*. Assunto: Solicitação de informações acerca de suposta proibição de que os alunos do CEPMG Jardim Guanabara que não possuem o agasalho que compõe o uniforme utilizem outras roupas de frio durante o atual período de baixas temperaturas. Goiânia, 2022.
- GOIÁS. Governo de Goiás promove encontro de comandantes e gestores escolares dos CEPMG's. *Portal da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) - Governo do Estado de Goiás*. 2023. Disponível em: <<https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/4931-governo-de-goias-promove-encontro-de-comandantes-e-gestores-escolares-dos-cepmg-s-do-estado.html?highlight=WyjZXBtZyIsImNlcGlnJ3MiXQ=>>>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- GOIÁS. Secretaria de Segurança Pública. *Regimento Interno do Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás*. Goiás: CEPMG, 2017.
- LACÉ, Andréia Mello; SANTOS, Catarina de Almeida & NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Entre a escola e o quartel: a negação do direito à educação. *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 35, p. 648-666, 2019.
- LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazzo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.
- MACHADO, Maria Izabel. Mulheres, economia solidária e cuidado: da invisibilização à produção de si. *Otra Economía Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, v. 12, p. 203-219, 2019.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SANTOS, Catarina de Almeida & CARA, Daniel Tojeira. Militarização das escolas públicas no Brasil e o financiamento da educação como um direito à educação como privilégio. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima et al. (Orgs.). *(De)formação na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

► RESENHA

RETRATOS DA
ESCOLA



A curricularização do ‘espetáculo’ na nova Base Nacional Comum Curricular

CECHINEL, André & MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular!:** educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. Salvador: EDUFBA, 2022. 209 p.

A obra *Formação espetacular!:* *educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular* (2022), de André Cechinel e Rafael Rodrigo Mueller, reflete sobre o campo das políticas públicas de educação e os paradoxos alicerçados na própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC do ensino médio, no sentido de que ela despreza a história orgânica na área e os processos socioculturais de reconhecimento humano; isso repercute na instabilidade e no declínio do ensino médio, em favor de uma espécie de espetacularização da formação, concebida pelo *modus operandi* da burguesia e por reformas educacionais.

Os autores do livro trabalham na área de Educação: André Cechinel é doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com estágio na New York University – NYU, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Letras da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Tradução da UFSC; já Rafael Rodrigo Mueller possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com pós-doutorado realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico – PPGDS da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

Ambos se interessam por temas caros à nova BNCC, tendo Rafael Rodrigo Mueller pesquisado sobre os conceitos de projeto de vida, competências socioemocionais, bem como os desafios e questões da sociedade do espetáculo. André Cechinel investiga os efeitos da nova BNCC no autocentramento do/a leitor/a, na medida em que posiciona a literatura num território de constantes deslocamentos e adaptações intermediáticas, num deslizamento contínuo que, inevitavelmente, produz consequências para o domínio da atenção e da percepção, contribuindo para uma espécie de déficit de atenção leitora.

O livro tem prefácio de Lucídio Bianchetti, seguido de uma introdução e duas grandes partes. A primeira está subdividida nos seguintes títulos: *Educação e Espetáculo*; *A educação como falso negativo*; *As protoformas do espetáculo*; *Excursão I – A violência da Metrópolis harmônica*; *Excursão II – Um brinquedo improfanável*. A segunda parte apresenta: *Competências*

Socioemocionais e Formação Autofágica; Parcerias para o Novo Ensino Médio; Projetos de vida e sonhos diurnos; Competências terapêuticas para uma formação autofágica; Considerações finais: Gestão algorítmica da docência?; e Referências. Trata-se de um livro com 209 páginas, de linguagem acessível e apoiada em dados científicos de organismos nacionais e internacionais.

A obra reflete, de um ponto de vista dialético-crítico, sobre o fato de que na sociedade do espetáculo e da transparência, a precarização da experiência e a incapacidade de introspecção, além da falta de distância, tornam a percepção ou a contemplação estética aniquiladas de sentido, dada a uniformidade da comunicação vazia e racionalizada pela uniformização dos comportamentos cotidianos, tendo em vista que trabalhar é preciso.

Os autores entendem, em *Um estrato social cor-de-rosa*, que sem um campo de batalha de leitura e interpretação – assim como o das *competências socioemocionais* da BNCC, do ornamento da massa em sua condição submissa e passiva – há a fabricação da alienação e as sensações de cansaço pelo trabalho incessante (dinâmica narcísica e autofágica do capitalismo, do excesso e da falta que se retroalimentam), estimulando os/as trabalhadores/as a recorrer ao império das imagens e “aos palácios da distração como forma de preencher o vazio do tempo produtivo” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 58). Um exemplo disso consta no *Excursão I: A Violência da Metrópolis Harmônica*, referente às discussões sobre a onda de movimentos nacionalistas de extrema direita e a xenofobia como exposições esvaziadas de sentido humano, que impingem violência e poder em uma espécie de máscara social, produto do mero valor expositivo da mercadoria, que se apresentam historicamente em períodos de crise.

Acrescentam, na exposição sobre *A tríade formativa de J. H. Pestalozzi: individualizando para integrar*, que a tríade *coração, cabeça e mãos*, a partir das dimensões intelectual, física e moral do ato educativo (sentimento, intelecto e gosto) também orienta, para Pestalozzi, a dinâmica social e “as forças essenciais de nosso agir, que devem ser desenvolvidas e estimuladas integralmente com o intuito de incutir valores e responsabilidades ao outro, seja este *outro* a sociedade ou a nação” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 79). No caso da reforma do ensino médio nacional (BRASIL, 2018):

A tríade formativa subjaz a essa proposta de formação para o indivíduo atomizado, expresso pelos itinerários formativos presentes na reforma, sendo um destes, inclusive, a formação técnica e profissional. Ou seja, nesse projeto, a ideia de que alguns, em termos de escolarização, irão acender até o ensino superior, enquanto outros se limitarão ao ensino médio profissionalizante, apresenta-se naturalizada, incorporada à própria lógica da formação educacional, além de fragmentar ainda mais uma estrutura educacional já fragilizada historicamente (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 91).

O *Excursão II – Um brinquedo improfanável* aborda o fato de sermos, desde a infância, capacitados a consumir, em conexão com o mundo adulto e o espetáculo contemporâneo. Diante de um mercado totalitário e difuso, as fronteiras das etapas do desenvolvimento

humano são frequentemente manipuladas, em favor de um jogo econômico cujas regras são ditadas pela circulação das mercadorias. *A brincadeira como profanação* retoma o poder que a brincadeira tem de efetuar pequenos desvios à própria lógica da mercadoria, instituindo um uso inesperado ou um esconderijo, que pressupõe o reencontro com o outro, subvertendo a esfera da economia. Já em *Câmara Mirim e o mundo adulto improfanável*, seguindo o argumento de Agamben, os autores reforçam a perspectiva de que há na infância uma descontinuidade, uma singularidade livre (da própria incompletude) e uma dimensão política que não se deixa capturar pelas forças homogeneizantes da reprodução da vida em comunidade, ameaçando a normatividade preconcebida. A abordagem das questões relacionadas à infância convida as crianças a imitarem os comportamentos e a linguagem daqueles que supostamente lideram a sociedade. No entanto, essa imitação não é uma forma de desregulação “política da infância”, mas sim uma “política-simulacro”, que se assemelha à “política-espetáculo” à qual os adultos estão acostumados a conviver. (CECHINEL & MUELLER, 2022, p.107).

Na *Parte II Competências Socioemocionais e Formação Autofágica*, os autores têm como ponto de partida o avanço da privatização da educação pública no Brasil e as *Parcerias para o novo Ensino Médio*, formalizadas pelo governo em 2017, aderindo à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Do ponto de vista cultural, esse acordo com a OCDE levou a uma série de recomendações e interferências em políticas públicas educacionais. A universalização radical do mercado, por sua vez, gera outro problema, explicitado pela tríade *trabalho, educação e qualificação profissional*, que é a preponderância da relação entre competências e habilidades em todos os níveis educacionais (formalização, convencionalização e ritualização), colocando em segundo plano – e até em crise – as expressões culturais.

Em seguida, é apresentada *A tríade MEC/OCDE/IAS* de 2014, quando o Ministério da Educação – MEC, juntamente com o Instituto Ayrton Senna – IAS promoveu o Fórum Internacional de Políticas Públicas: Educar para as Competências do Século XXI. Visando o desenvolvimento do mercado de trabalho e priorizando competências cognitivas e competências socioemocionais (para o progresso social), que são maleáveis, a educação torna-se o objeto de políticas públicas e serve “como forma de combater desigualdades centradas apenas nos indivíduos, mas distantes da lógica mercantil-empresarial” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 120). Os autores deixam transparecer o desafio educativo na crítica à sociedade mercadológica, em sua história de interferências educacionais, através de uma série de dados das tendências mundiais.

A ideia da “formação e [...] desenvolvimento humano global” em uma educação integral, por meio “da não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14), ocorreu justamente com a institucionalização da BNCC no Brasil, no final de 2017. Entre suas principais premissas, os autores destacam *Os impactos*

da tríade sobre a BNCC, amparados na Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996), concluindo que o Novo Ensino Médio brasileiro apresenta profundas contradições em sua estrutura de esvaziamento curricular, reconhecendo apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas, e pensando a escola como se fosse uma empresa articulada com as políticas do Banco Mundial e de organismos internacionais.

No capítulo intitulado *Projetos de vida e sonhos diurnos*, os autores tratam da diversidade cultural e da imprevisibilidade do contexto da cultura digital, sob uma vigilância permanente; assim, o projeto de vida passa a ser autonomizado no campo da educação, numa rede de (hiper)comunicação que assegura, ilusoriamente, a sujeitos/as do *panóptico digital* a formação espetacular (de vínculo produtivo) de *estar em total liberdade* (HAN, 2017). Cechinel e Mueller defendem, assim, um argumento que soa paradoxal: “a tese de que o discurso recorrente sobre projeto de vida, tal como formulado por documentos oficiais como a BNCC de 2018 e seus corolários, nada mais significa, na verdade, do que a neutralização da própria ideia de projeto de vida em seu sentido mais enfático e imprevisível” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 139).

Em vista disso, em *Projeto de vida como abertura formativa* é focado o projetar-se humano inconcluso, na faculdade de criar novas condições de existência com outros/as, estabelecidas por relações apreendidas em combinações da vida em sociedade. Imaginar o que falta do processo formativo, da relação instituída do *passivo-formativo*, questionando a proposta de um sujeito empresarial (com olhos do mundo produtivo), bem como a sociedade do espetáculo, é o que anima as reflexões do trabalho realizado pelos autores.

Cabe ressaltar ainda que o *Projeto de vida como terapia conformadora*, na sociedade do espetáculo, não é formador da noção de *comunidade* ou alteridade (um nós político, comum e universal), mas de agrupamentos de diversos *egos* isolados em ilhas, que perseguem um interesse momentâneo de comunicação e comércio, uma marca de composição aditiva, uma ideologia partidária, degradada e operacionalizada na funcionalidade do processo de produção (HAN, 2017). Tudo indica que a instabilidade existencial e a crise econômica, somadas a uma cultura do *déficit* de atenção, da flexibilização e da plasticidade dos/das sujeitos/as convergem para delinear a “faceta mais perene do neoliberalismo, uma dimensão destrutiva que, longe de ser enfrentada ou questionada em sua esfera estruturante, só pode ser amenizada a partir de competências psicologizantes e neutralizadoras da insatisfação individual e/ou coletiva” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 150).

O paradoxo estruturante também é apresentado no capítulo *Competências terapêuticas para uma formação autofágica*: de um lado, “o sujeito é incentivado a colocar-se como centro absoluto de suas escolhas e, de outro, esse mesmo autocentramento parece fadado a desmaterializar-se diante de indeterminações das mais diversas ordens – econômicas, sociais, ambientais” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 161). Há, em seguida, a explanação acerca da “*Ontologia empresarial*” e *autofagia*, que busca reconciliar esse paradoxo atualizado na BNCC com o mundo, numa formação terapêutica, positivadora, natural e naturalizante

das crises e impasses previamente apresentados. Nessa conjuntura, os autores consideram a espetacularização como um sintoma relacionado à dinâmica da sociedade e dos processos de ensino cotidianos negativo-positivados, e bons em si, pelas lentes da representação e autogestão de si – que são abordados no tópico *Educação como orientação socioemocional*. Contudo, no contexto da educação hoje, a recorrência das competências socioemocionais “revela o instante em que a ideia de formação cede gradativamente o seu espaço crítico para um elemento terapêutico reintegrador oriundo do próprio coração da sociedade do espetáculo e de suas dinâmicas de produção e consumo” (CECHINEL & MUELLER, 2022, p. 179).

Nas *Considerações finais: gestão algorítmica da docência?* são apresentadas as condições das instituições escolares e da docência como territórios férteis para os algoritmos, no purgatório do espetáculo, preservando, assim, a inconsciência na prática cotidiana em prol do avanço da gestão algorítmica da existência.

A leitura da obra é imprescindível para compreender as reformas do ensino médio, suas dimensões sociais, políticas, educacionais e da cultura digital; os resultados sinalizam uma sociedade da universalização do mercado, que espetaculariza tanto o/a estudante quanto a comunidade em um regime de domesticação, em parte porque as reformas são recebidas como *boas e naturalmente dadas*, para serem administradas nas escolas. Há um horizonte positivo da transparência cultural de exposição do mesmo, do habitual e das polarizações, dando visibilidade uniforme ao mundo; por outro lado, há o deslocamento dos debates públicos de suas condições de inteligibilidade, no sentido de ofuscar os processos contraditórios das diferenças socioculturais. No entanto, é necessário compreender as dinâmicas da sociedade positiva que vêm nutrindo pseudonecessidades econômicas, instabilidades culturais, sociais e simbólicas, por meio de imagens pulverizadas e mensagens consumidas na relação espetacular das representações humanas. A rigor, se o *modus operandi* da formação espetacular é também o *modus vivendi* da sociedade neoliberal, repercutindo na esterilidade do debate e na alienação, então, é fundamental a tarefa educacional através da revolução cultural, que transcenda a alienação para sua realização, como forma de restabelecer os elos expressivos de valorização das diferenças, reativando os sentidos expropriados de experiência com os dispositivos vigentes.

Recebido em: 22/09/2022; Aprovado em: 15/02/2023.

 **ELAINE CONTE**

Universidade La Salle, Canoas- RS, Brasil.

 **AMARILDO LUIZ TREVISAN**

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade da transparência*. Tradução de Enio Giachini. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

▶ ESPAÇO ABERTO

RETRATOS DA
ESCOLA



Práticas educativas com as tecnologias digitais

Educational practices with digital technologies

Prácticas educativas con tecnologías digitales

 **MARLY KRÜGER DE PESCE***

Universidade da Região de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

 **FÁBIA RAMOS DA CRUZ****

Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville- SC, Brasil.

 **BERENICE ROCHA ZABBOT GARCIA*****

Universidade da Região de Joinville, Joinville - SC, Brasil.

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que utilizam tecnologias digitais, entendendo que o processo de alfabetização se relaciona ao uso social da língua e que a escola também precisa debruçar-se sobre o ensino do letramento digital. A pesquisa foi um estudo de caso de caráter etnográfico, com observação da escola e de aulas em duas turmas de ensino fundamental I. Os dados foram produzidos a partir do registro de observações das aulas e da entrevista com três professoras. A metodologia de análise foi a de conteúdo, que se propõe a descrever e interpretar os dados. Os resultados apontam que as professoras têm formação em serviço para o uso das tecnologias, promovida pelo gestor e por trocas entre colegas, sendo que suas práticas são focadas na fixação dos conteúdos da alfabetização. As crianças têm facilidade em lidar com algumas ferramentas tecnológicas, mas precisam aprender a utilizá-las como instrumento pedagógico.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade da Região de Joinville. *E-mail:* <marly.kruger@univille.br>.

** Mestre em Educação. Professora da Rede Municipal de Educação de Joinville. *E-mail:* <fabia_clemente@hotmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville. *E-mail:* <berenice.rocha@univille.br>.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Práticas educativas. Tecnologias digitais.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the pedagogical practices of literacy teachers who use digital technologies, understanding that the literacy process is related to the social use of language and that the school also needs to focus on digital literacy teaching. The research was an ethnographic case study, with observation of the school and classes of two groups of the first year of elementary school. The data were obtained from the record of class observations and interviews with three teachers. The methodology used was content analysis, which proposes to describe and interpret the data. The results point out that the teachers have in-service training for the use of technologies, promoted by the school manager and by exchanges between coworkers, having their practices focused on making students really understand the contents of literacy. Children find it easy to deal with some technological tools, but they need to learn to use them as a pedagogical tool.

Keywords: Elementary education. Educational practices. Digital technologies.

RESUMEN: Este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de alfabetizadores que utilizan tecnologías digitales, entendiendo que el proceso de alfabetización está relacionado con el uso social del lenguaje y que la escuela también necesita enfocarse en la enseñanza de la alfabetización digital. La investigación fue un estudio etnográfico, con observación de la escuela y clases en dos grupos de la escuela primaria. Los datos fueron producidos a partir del registro de observaciones de clases y entrevistas con tres maestras. La metodología de análisis fue la de contenido, que propone describir e interpretar los datos. Los resultados apuntan que los docentes tienen formación en servicio para el uso de tecnologías, promovida por el gestor y por medio de intercambios entre colegas, y sus prácticas están enfocadas a establecer los contenidos de la lectoescritura. A los/as niños/as les resulta fácil manejar algunas herramientas tecnológicas, pero necesitan aprender a utilizarlas como herramienta pedagógica.

Palabras clave: Enseñanza fundamental. Práticas educativas. Tecnologías digitales.

Introdução

Na sociedade contemporânea, as mudanças acontecem com muita rapidez e possibilidade de comunicação entre indivíduos de todo o planeta, proporcionada pelas tecnologias digitais. Estamos imersos/as em um mundo virtual no qual as informações transitam de maneira incessante, transformando as relações humanas e gerando reflexos constantes na produção do conhecimento. Para Sandro Botolazzo (2020), esse cenário sociocultural altera comportamentos, maneiras de pensar, trabalhar e aprender, além de provocar novas exigências e desafios no uso das tecnologias.

Nesse sentido, algumas questões precisam ser problematizadas, como a falta de acesso a aparatos tecnológicos e/ou internet de qualidade por uma parcela significativa da população brasileira. Segundo Valéria Zacharias (2016), é ingenuidade acreditar que todos/as estejam conectados/as, em especial crianças e jovens pertencentes às classes menos favorecidas economicamente. Nesse caso, a escola passa a ser o espaço para inserção dessa população no mundo da informática.

A escola não está alheia a essas demandas – proporcionar acesso às tecnologias digitais e educar as crianças para sua utilização. Essas têm sido inseridas nas práticas educativas já nas primeiras etapas da educação básica. A maioria das crianças nascidas nos últimos dez anos tem contato espontâneo com a tecnologia digital, pois nasceram nesse contexto e não temem botões, luzes, cores, movimentos e novidades. Bortolazzo (2020) entende que esse espaço virtual, com novos brinquedos e brincadeiras, proporciona uma nova cultura do lúdico. A virtualização presente em jogos eletrônicos, videogames, celulares, *tablets*, computadores, entre outros favoritos de crianças e jovens, os/as leva a desenvolver diferentes formas de ler, pensar e aprender.

Todavia, é preciso relativizar o que significa a familiaridade das crianças com a tecnologia digital, considerando que elas passam a maior parte do tempo jogando, assistindo a vídeos e conectando-se às redes sociais. Para Bortolazzo (2020), sem uma mediação durante essas experiências com os recursos tecnológicos, a criança pode estar, de alguma forma, prejudicando o seu desenvolvimento socioemocional. Entende-se que o conhecimento de pais/mães/responsáveis sobre as tecnologias muitas vezes não vai além do seu uso lúdico, pois não as consideram como instrumentos mediadores de aprendizagem e construção de conhecimento.

Em uma sociedade neoliberal cada vez mais dependente dos recursos informatizados, serão exigidos das novas gerações conhecimentos a fim de dominá-la. Por outro lado, como todo artefato desenvolvido pelo ser humano, as ferramentas tecnológicas têm seu significado simbólico, podendo ser utilizadas tanto como forma de emancipar as pessoas quanto como forma de controle. A escola é o local que pode garantir a todos/as o direito de se apropriarem dos conhecimentos necessários para a utilização dos meios tecnológicos de forma reflexiva e crítica.

A sua inserção nas aulas, desde os primeiros anos de escolarização, já é uma realidade em muitas escolas públicas, especialmente nas localizadas em centros urbanos. Compreender como esse fenômeno tem acontecido é fundamental, sobretudo no período de alfabetização, que é quando ocorre o desenvolvimento das competências de leitura e escrita necessárias para a participação em práticas sociais letradas.

Nessa perspectiva, este artigo busca apresentar a análise de dados produzidos em uma pesquisa que analisou as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que utilizam tecnologias digitais. A pergunta investigativa buscou compreender como as tecnologias digitais estão presentes nas aulas do ensino fundamental I. A seguir, serão abordados alguns referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa, a descrição da metodologia e a análise dos dados.

Tecnologias digitais e alfabetização

O primeiro passo para inserir-se na sociedade grafocêntrica é se tornar alfabetizado/a e letrado/a, o que é possível pela codificação e decodificação dos sinais gráficos, da leitura e pela compreensão das mensagens textuais que circulam socialmente.

Compreendendo o aspecto social da alfabetização, é importante considerarmos as diferenças existentes entre os grupos sociais, sejam elas no nível cultural, no acesso a leitura e escrita, seus usos e funções. Alfabetizar a partir do contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as e utilizar situações reais do seu cotidiano contribui para atribuir sentido à aprendizagem e torná-la significativa. Para Magda Soares (2003), a alfabetização deve estar relacionada ao letramento – a alfabetização pertence ao âmbito individual; o letramento, ao social. Nas palavras de Leda Tfouni (1995):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas (TFOUNI, 1995, p. 9-10).

O letramento é a produção e/ou compreensão de diferentes textos que circulam socialmente, como bilhete, receita, jornal, entre outros, que facilitam as atividades cotidianas das pessoas. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o/a aprendiz é instigado/a a pensar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se destina e com que finalidades. Essas reflexões levam a perceber como as relações sociais se constituem na e através da escrita. Assim, as práticas

em sala de aula devem estar orientadas para promover a alfabetização na perspectiva do letramento, proporcionando a aprendizagem de habilidades para o exercício pleno da escrita. Esse exercício

implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2001, p. 92).

Num mundo influenciado pelas tecnologias digitais, a escrita deve também ser considerada nesses dispositivos. Isso significa mudar as formas de ler e escrever, trazendo para as crianças em fase de alfabetização a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos etc.). O complexo ato de ler e escrever utilizando as tecnologias digitais significa desenvolver diversas competências, desde acessar informações até selecioná-las para transformá-las em conhecimento. Esse processo requer a mediação docente, pois “se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário” (ROLDÃO, 2008, p. 5).

Mediar o processo de aprendizagem das crianças utilizando as tecnologias digitais significa propor práticas educativas dialógicas, colaborativas e interativas, a fim de que os/as estudantes possam construir o conhecimento. De outra forma, as tecnologias passam a ser usadas como recurso mecânico ou simples depósito de informações. O letramento digital das crianças também pode ser desenvolvido já na etapa da alfabetização, e para inserir as tecnologias digitais nessa perspectiva, o/a professor/a precisa de preparo. Estudos para análise e compartilhamento de dificuldades, limites e possibilidades de uso dessas tecnologias são essenciais, assim como uma formação continuada que assegure o letramento digital dos/das professores/as. A simples utilização de aparatos tecnológicos em sala de aula, sem um objetivo claro de aprendizagem, pode ser apenas um atrativo. Para Carla Coscarelli, “podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e a confeccionar diversos produtos” (COSCARELLI, 2007).

Várias são as estratégias de ensino utilizadas pelo/a professor/a alfabetizador/a, sendo o jogo uma delas. Esse recurso é utilizado com intenção de deixar o processo de aquisição da escrita mais motivador, dinâmico e lúdico. A criança está na idade de brincar, e as atividades lúdicas as ajudam a adquirir o sistema da escrita. Os jogos incentivam os/as jogadores/as a manterem-se na experiência, o que vai além da necessidade de aprender.

“No caso da criança em fase de alfabetização, o ser lúdico, intrínseco no indivíduo dessa idade, é motivado, auxiliando na absorção das ideias e na memorização de regras, imagens, sons e conceitos” (RIBEIRO & COSCARELLI, 2009, p. 2).

A alfabetização é um processo complexo e exige da criança uma concentração que ela ainda está desenvolvendo. Por essa razão, a proposição de atividades lúdicas pode ajudar na aquisição da escrita. Coscarelli (2018) sugere introduzir jogos digitais durante esse processo. Para a autora, a introdução de situações comunicativas reais com o uso das tecnologias digitais é uma exigência do mundo em que vivemos. Vários jogos utilizam habilidades ligadas a esse processo, como reconhecer sons de letras ou sílabas, conhecer e dominar o sistema alfabético, entender aspectos do grafismo das letras, empregar convenções ortográficas, entre outros. Conjuntamente, proporcionam o domínio gradual de *mouse*, teclado, programas e outros recursos disponíveis no computador e na internet, de forma prazerosa e lúdica.

Ao entrarem na escola e serem recebidas em ambiente lúdico, as crianças se sentem seguras, pois brincar é o que elas mais fazem e gostam de fazer. Nesse sentido, os jogos também têm sido utilizados em suportes tecnológicos como computador, *tablet* e celular, mas para que seu uso tenha um propósito pedagógico, e não seja mero passatempo, o/a professor/a precisa aprender a inseri-los em suas aulas, de forma apropriada. A formação continuada do/a docente deve, assim, contemplar as metodologias de ensino integradas às tecnologias.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo configura-se pela abordagem qualitativa, que, conforme Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), envolve a aquisição de dados descritivos, adquiridos no contato direto do/a pesquisador/a com a situação estudada, ressaltando-se mais o processo que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos/das participantes.

Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que utilizam as tecnologias digitais, foi necessária uma imersão na rotina da sala de aula, e o estudo de caso do tipo etnográfico apresentou-se como o método mais apropriado. Esse tipo de pesquisa, segundo Marli André, “permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41), com o propósito de conhecer o particular e oferecer mais continuidade na análise de questões concernentes ao processo educativo.

Para tanto, foi escolhida a escola municipal de Joinville, em Santa Catarina, que obteve o maior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb no ano de 2018, por se entender que o estudo de escolas com bom desempenho de estudantes é uma maneira de se compreender suas realidades. A escola é considerada de pequeno porte, com 380

estudantes no momento da pesquisa (de outubro a dezembro de 2018), e atende crianças da educação infantil e do ensino fundamental I.

Após a aprovação do projeto no Comitê de Ética (parecer número 2.772.530 de 16/07/2018), a pesquisa foi iniciada. Foram acompanhadas duas turmas do ensino fundamental, sendo uma do 1º ano e outra do 2º, com aulas planejadas para utilização do *tablet* em sala, com as professoras regentes, e momentos na sala de informática, com computadores de mesa.

Quanto à estrutura, a escola dispõe de *tablets* em número suficiente para cada estudante, que são levados para a sala pela professora regente. Também conta com uma sala de informática equipada com computadores de mesa, sob responsabilidade de uma professora que planeja as atividades a serem ali desenvolvidas juntamente com as professoras regentes dos diferentes anos. Há lousa digital disponível, que os/as professores/as podem levar para a sala de aula, porém ela não foi objeto de análise desta pesquisa. A conexão à internet é boa na sala de informática e nas salas de aula.

No que se refere à pesquisa do tipo etnográfico, ela exige que o/a pesquisador/a permaneça um tempo acompanhando as atividades *in loco* (ANDRÉ, 1995). Nesta pesquisa, o período de permanência serviu para a produção dos dados a partir da observação da escola e das aulas com o *tablet* e na sala informatizada. Para registro do acompanhamento das aulas foi produzido um diário, que constituiu o corpus da pesquisa, juntamente com a transcrição das entrevistas com as duas professoras das turmas observadas e a professora responsável pela sala de informática.

A entrevista, segundo Maria Cecília Minayo e Pedro Costa, é um tipo instrumento de pesquisa que busca evidenciar na fala dos/das participantes “uma representação da realidade sob a forma de ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, e ação, ou seja, sobre modos de pensar, sentir, agir e projetar o futuro” (MINAYO & COSTA, 2018, p. 141). Esse instrumento possibilitou conseguir informações que não foram apreendidas durante a observação, contribuindo com o aprofundamento das questões investigadas.

As professoras foram entrevistadas após o período de observação, presencialmente, na escola, com perguntas sobre sua relação com as tecnologias digitais e sua percepção de como as crianças as utilizam. Para salvaguardar o anonimato das participantes da pesquisa, elas serão denominadas como Professora 1, Professora 2 e Professora 3.

Análise e discussão dos dados

Para a investigação do corpus da pesquisa utilizou-se a análise de conteúdo. Esse procedimento de análise, segundo Maria Laura Franco (2005), objetiva descrever e interpretar o conteúdo de mensagens tanto verbais quanto corporais, sem deixar de considerar o contexto de quem as produziu. Para a autora, o/a pesquisador/a precisa levar em conta

que a manifestação do/da participante traz indícios de valores, opiniões, princípios e crenças, que constituem sua subjetividade. Considerando as três fases de análise de dados proposta por Franco (2005) – descrição, interpretação e inferência –, emergiram três categorias: formação digital das professoras, práticas pedagógicas digitais e relação da criança com os meios tecnológicos, as quais serão apresentadas a seguir.

A formação digital das professoras

As três professoras entrevistadas são graduadas em Pedagogia, com especialização na área da Educação. Elas têm significativa experiência na profissão, sendo que uma delas trabalha na área há nove anos, outra há 19 e a terceira há 23. Especificamente na fase da alfabetização, todas trabalham há mais de cinco anos.

Como são formadas há mais de uma década, questionamos sobre as tecnologias digitais em sua formação. Todas disseram ter recebido formações ou cursos para o uso das tecnologias na escola. As Professoras 1 e 3 responderam ter recebido a formação do próprio diretor da escola e em reuniões pedagógicas; a Professora 2 afirmou que recebeu a formação na escola em que trabalhou anteriormente. Ela iniciou suas atividades na atual instituição na metade do ano, e as formações foram realizadas antes desse período. Nesse ponto, observou-se que, por mais que a escola ofereça equipamentos de qualidade e se preocupe em oferecer formações, os cursos não atingiram os/as professores/as que chegaram no decorrer do ano letivo, pois se trataram de formações pontuais, restando aos/às novos/as docentes aprender a utilizar os aparatos por tentativa e erro.

A formação é feita pelo diretor da escola, numa iniciativa própria, e está voltada à capacitação técnica, conforme pode-se entender quando a Professora 3 relata:

“Ele [diretor] nos fez ir um dia numa reunião pedagógica, reuniu todo mundo e deu as instruções de como a gente deve usar tanto a sala de informática e depois os tablets também, quando eles vieram, aí eles deram um tablet para cada professor, com alguns dos recursos que tinha” (Professora 3, 2018).

Há evidência de que são instruções sobre como usar os aparatos eletrônicos. Saber utilizá-los é uma prerrogativa para que o/a professor/a possa inseri-los nas aulas, porém, são necessários estudos mais aprofundados para transformá-los em recursos pedagógicos. Embora essa preocupação não tenha ficado evidente nas falas das professoras, o diretor oportunizou momentos para busca de material didático a ser utilizado nos aparatos, como menciona a Professora 1:

“Na escola, em algumas reuniões pedagógicas, o diretor trouxe o tablet e daí teve reuniões que a gente tinha que pesquisar, trazer o nome de dez jogos e daí aqui a gente compartilhou três desses dez com os amigos, e teve na sala de informática também, pra pesquisar, pra conhecer. Aqui na escola devo ter tido uns cinco pra mais, teve um da lousa digital” (Professora 1, 2018).

A formação oportunizada pela gestão da escola incentivou os/as professores/as a compartilhar o que buscaram, favorecendo uma aprendizagem coletiva, que é defendida por Francisco Imbernón (2011) como uma das formas de propiciar o desenvolvimento profissional docente. Dessa forma, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) são adquiridos no exercício da profissão, com situações de aprendizagem entre professores/as e a gestão. A Professora 1 salientou que a criação conjunta de um repertório de jogos e atividades e a sua disponibilização nos *tablets* auxiliaram no planejamento das aulas e permitiram trocas de experiências sobre possíveis dificuldades na utilização de técnicas e instrumentos.

Assim, percebe-se que a formação é imprescindível para alcançar significativas aprendizagens e senso crítico na utilização dos aparatos tecnológicos, contemplando o que já indicava o Plano Nacional da Educação – PNE (2001): “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 67). Na mesma perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE afirma que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes” (BRASIL, 2007, p. 10).

No caso da escola pesquisada, parece haver sensibilidade da gestão em oferecer cursos para os/as professores/as no ambiente escolar, sendo que a formação está centrada no diretor; as Professoras 1 e 3 relataram que ele é entusiasta das tecnologias e que possui muitas habilidades nessa área, tanto do uso quanto da manutenção dos equipamentos. Além das formações, ele se colocava à disposição sempre que possível para auxiliar e tirar dúvidas, estimulava o uso dos recursos digitais, comprando jogos de interesse das professoras, caso necessário e também realizava a manutenção dos equipamentos digitais, evitando longas esperas e perda da sequência de aprendizagem, o que poderia gerar desânimo e abandono da prática digital.

O apoio da equipe gestora é fundamental, e as ações do diretor com relação às formações repercutiram na prática realizada na escola – que, apesar de ainda possuir muitos desafios tecnológicos, já conseguiu avançar muito mais que outras, pois conta com internet eficiente e aparelhos em boas condições de uso. O que foi observado nessa instituição parece ser um caso único, pois não integra uma proposta de formação docente do município. São necessárias políticas públicas que assegurem a oferta de aparelhos tecnológicos nas escolas, internet eficaz, suporte técnico rápido e garantia de formação a todos/as os/as professores/as, tanto para saber lidar com os recursos técnicos quanto para utilizá-los pedagogicamente. Essas ações permitem aos/as estudantes oportunidades de utilizarem na escola, de maneira educativa, os aparatos digitais que muitos/as utilizam apenas para diversão. Já para outros/as estudantes, está na escola a única oportunidade de acesso a esses recursos, proporcionando a inclusão digital.

Entendendo que formações docentes voltadas às tecnologias digitais foram, de certa forma, realizadas, foi necessário compreender como acontecia a sua inserção na prática pedagógica, assim como identificar critérios de escolhas e objetivos das atividades que utilizavam tais recursos.

Práticas pedagógicas digitais

De acordo com as Professoras 1 e 3, os critérios de escolha das atividades são o fato de serem atraentes e que os/as estudantes gostem de realizá-las; por isso, disseram escolher preferencialmente os jogos. As crianças aprendem brincando, e o ato de brincar é uma necessidade do ser humano. Para Lev Vygotsky (1991), é na situação de brincar que as crianças propõem questões e desafios que vão além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

Essa concepção vigotskiniana parece conduzir em parte as escolhas das atividades feitas pelas professoras, pois nas aulas em que foram utilizados *tablets*, observadas no 1º ano, a Professora 1 utilizou jogos pedagógicos digitais para auxiliar na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Em alguns jogos, as crianças se mostravam competitivas e, em outros, colaboravam entre si. Os jogos requeriam concentração e agilidade dos/das participantes, estimulavam a coordenação motora e a memória. As crianças têm um impulso natural de aprender, e o brincar estimula o desenvolvimento dessa aprendizagem. Por isso, as professoras fizeram dos jogos digitais seus aliados lúdicos, que além de prazerosos, facilitam o raciocínio, as capacidades cognitivas, as coordenações motora e reflexiva, promovendo a socialização e a formação da personalidade. Como relata Adriana Friedman:

A possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é uma possibilidade de pensar educação numa perspectiva criadora, autônoma, consciente. Não se esquecendo do prazer que ele propicia e a ludicidade que possui na vida de cada criança, trazendo para a sala de aula a espontaneidade, podendo assim incentivar seu desenvolvimento, trabalhar o mundo social e a cultura ao qual está inserida, auxiliando assim seu real e integral desenvolvimento (FRIEDMAN, 1996, p. 56).

Considerando a observação das aulas e os planejamentos, percebeu-se que houve uma intencionalidade na proposição das atividades com os jogos. A intencionalidade pedagógica é um elemento fundamental no processo de ensino, quando o/a professor/a organiza situações que levem os/as estudantes a se apropriarem do conhecimento. A Professora 1 compreende a necessidade de jogos com orientação de caráter pedagógico, ao afirmar que:

“Aqui, a orientação é que tenha sempre um caráter pedagógico por trás, né. E daí assim, eu faço, procuro às vezes intercalar um joguinho junto, alguma coisa assim. Porque a criança em casa joga só o joguinho sem o caráter pedagógico, né, então eles gostam daquilo, de passar fase, de pular, de pegar moedinha, então aqui a gente faz sempre o caráter pedagógico, né, leitura, adição (Professora 1, 2018).

Da mesma forma, as Professoras 2 e 3 também concordam com a ideia de que os jogos devem ter um cunho pedagógico, por exemplo, ao focarem o processo de alfabetização. Nessa perspectiva, Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli apontam que:

Um jogo educativo que vise auxiliar a alfabetização deve trabalhar com a linguagem de forma contextualizada, que permita uma noção do todo, em uma situação (real ou imaginária) significativa no jogo. Espera-se que, em jogos que auxiliem a alfabetização, as palavras, sílabas, os sons sejam trabalhados com um propósito comunicativo especificado (RIBEIRO & COSCARELLI, 2009, p. 5).

Em todos os momentos em que as crianças usaram os *tablets*, a Professora 1 mediou a atividade sem dar respostas prontas, fazendo-as pensar. Explicava, passo a passo, como acessar o jogo. Ela não interferia, apenas acompanhava, deixando que as crianças jogassem sozinhas.

No primeiro ano, as crianças só aprendem a grafar as letras em caixa alta. Nesse período, muitas delas ainda têm dificuldades de coordenação motora fina, e essa letra é considerada mais fácil de ser traçada, por conta das mais linhas retas. A partir da metade do primeiro ano, são apresentadas as letras *script* minúsculas, mas as professoras ainda não ensinam os/as estudantes a grafá-las, apenas a ler. Por esse motivo, a Professora 1 relatou dificuldades em encontrar jogos para a turma no primeiro semestre:

“No início do ano era difícil porque tinha que ser tudo na caixa alta, então é mais seletivo os jogos, que é difícil, né. Às vezes o jogo começa na caixa alta e termina no script, então primeiro semestre é bem difícil, depois que a gente começa a apresentar a script para eles, daí já tem mais jogos, né (Professora 1, 2018).

Durante as observações, que aconteceram em outubro, não foram percebidas dificuldades por parte das crianças no reconhecimento das letras *script*. Isso foi muito positivo, já que escreviam apenas com letra maiúscula e também porque as letras no teclado do *tablet* são maiúsculas; nos jogos, há minúsculas em muitos casos. Embora algumas crianças ainda não estivessem alfabetizadas, todas conseguiam jogar de maneira satisfatória. Nos jogos em que era necessário conhecer as sílabas, as crianças com mais dificuldades demoravam mais para passar as fases, que acontecia após acertos, mas acabavam conseguindo, pois os erros eram mostrados na tela.

As professoras reconhecem que o uso das tecnologias digitais contribui para o processo de alfabetização. Como se pode observar na afirmação da Professora 1 (2018): “às vezes, a criança tem a dificuldade de escrever aquela sílaba que ela pensa e, no *tablet*, a

sílaba está ali para ela procurar, então é um caminho diferente, ao invés de escrever, ela vai procurar". A correspondência entre os grafemas e os fonemas é uma tarefa cognitiva necessária para o processo de alfabetização, e a promoção de diferentes estratégias de ensino pode ajudar a criança. No exemplo do exercício com uso de tecnologias digitais, de acordo com Isabel Frade,

o ato de liberar-se do gesto de produzir um traçado num papel – já que as letras estão disponíveis no teclado e basta escolhê-las e tocá-las – talvez possa reduzir o nível de dificuldade da tarefa para o aprendiz, favorecendo a identificação de caracteres e seu correspondente registro fonológico, mais do que seria possível na escrita com outro instrumento (FRADE, 2007, p. 80).

Para a autora, a criança está desempenhando diversas tarefas ao mesmo tempo, o que pode ser difícil, pois ela precisa saber o que são os grafemas, relacioná-los com os fonemas e ainda saber o que representam como sistema. Por outro lado, ela salienta que a oportunidade de aprender por meio digital pode promover novos modos de compreensão e produção textual para além da linearidade da escrita alfabética na forma impressa.

Essa premissa parece ter sido considerada pelas professoras participantes da pesquisa, pois ao selecionar alguns jogos, tiveram a preocupação com o desenvolvimento da consciência fonológica e da correspondência grafema-fonema. Foram disponibilizados jogos nos *tablets*, com a finalidade de formar palavras. As crianças deveriam completá-las com vogais e/ou consoantes faltantes, arrastar a letra para o local correto ou apenas clicar sobre elas. O desafio era reconhecer as vogais, distinguindo-as das consoantes, e aplicar as convenções do sistema de escrita. Esses jogos pareceram adequados para crianças que estão consolidando a diferenciação entre letras e números, vogais e consoantes, e que estão desenvolvendo as hipóteses de quantidade mínima e diversidade de letras para se compor uma palavra.

Quanto às aulas na sala de informática, a Professora 2 relatou escolher as atividades em *sites*, de acordo com as sequências didáticas realizadas pelas turmas ou a partir de indicações das professoras regentes: *"A professora trabalha na sala de aula a letra da música, e aqui eles digitam ou completam a letra"* (Professora 2, 2018). Questionada sobre as práticas pedagógicas que utilizam tecnologias digitais, ela acredita que contribuem para a aprendizagem dos/das estudantes no processo de alfabetização e letramento: *"é um complemento do que o professor dá, então isso ajuda muito eles. Porque é mais fácil aprender brincando do que aprender em sala de aula, fazendo uma prova. A gente faz muito ditado, eles pegam muitas palavras"* (Professora 2, 2018).

Ao observar as aulas no laboratório de informática, verificou-se que as atividades propostas eram focadas na aprendizagem de comandos do computador e digitação de palavras de cantigas de roda, ditados e cruzadinhas, com foco na alfabetização. Durante o período da pesquisa, não se observou o uso de mais ferramentas e aplicativos disponíveis nos computadores a fim de favorecer o letramento digital, o que poderia ser

enriquecedor, levando em consideração a qualidade dos equipamentos e do acesso à internet. Para Valéria Zacharias:

Se pretendemos incluir o letramento digital nas escolas, devemos somar às práticas habituais de leitura os novos comportamentos dos leitores, assim como utilizar textos de diferentes mídias, em suportes reais. Entretanto, não é suficiente equipar as salas de aula com recursos tecnológicos variados, mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e de lidar com textos de diferentes mídias (ZACHARIAS, 2016, p. 24).

Embora as atividades na sala de informática fossem repetitivas, as crianças as realizavam com atenção e rapidez, a fim de que pudessem jogar. Percebe-se que o envolvimento com os jogos é um recurso positivo, que pode ser explorado para que a aprendizagem ocorra. Todavia, não deve ser a única estratégia utilizada quando se insere a tecnologia digital com o propósito pedagógico.

Relação da criança com os meios tecnológicos

Durante observação das aulas do 1º ano, percebeu-se que as crianças tinham facilidade em manusear os *tablets* com a orientação da professora. Após entregar-lhes o aparelho, ela dava instruções sobre o que fazer, desde como desbloquear a tela até acessar os jogos. Além da explicação oral, a professora mostrava a atividade em seu próprio *tablet*, para que as crianças pudessem acompanhar, ou por meio de desenhos no quadro, explicando como era o ícone do jogo que deveriam pressionar para iniciar a atividade.

Percebeu-se que mesmo algumas crianças não alfabetizadas reconheciam as palavras necessárias para jogar, como *iniciar*, *confirmar*, *corrigir*. Pode-se deduzir que houve memorização dos signos pela repetição, ao mesmo tempo em que os/as estudantes já conseguiam diferenciar algumas sílabas, palavras e letras, valendo-se desses conhecimentos para jogar.

O desenvolvimento cognitivo é provocado pela internalização do convívio com materiais propiciados pela cultura, num processo construído de fora para dentro. Ou seja, primeiro a criança interage com o mundo, e a partir disso, seu cérebro se desenvolve, legitimando a ideia de que as funções psicológicas superiores são formadas ao longo da história social dos seres humanos. Por isso, ao lidar com a aprendizagem das crianças, é essencial considerar não apenas o que ela faz sozinha, mas o que realiza com auxílio de outra pessoa. Para Vygotsky (1991), os processos de aprendizagem acontecem na Zona de Desenvolvimento Proximal, que é a distância entre o que a criança realiza sozinha e aquilo que é capaz de desenvolver somente com a ajuda de alguém. O ponto primordial é a efetivação de atividades com a ajuda de um/a mediador/a que propicie a consumação do desenvolvimento que está próximo, contribuindo para transformar o desenvolvimento potencial em real.

Dessa forma, foi necessária a mediação da professora, com instruções para se acessar o jogo, visto que as crianças não conseguiriam fazê-lo sozinhas, mas que passaram a conseguir após a repetição da atividade. A partir do momento em que fizeram isso, observou-se que lograram utilizar os comandos, realizar as tarefas e vencer os desafios impostos. Apresentaram dificuldades em alguns momentos, na escrita das palavras com acentos ou letras mudas, o que é normal no processo de alfabetização.

No que se refere ao conhecimento prévio das crianças para usar os recursos digitais, embora tenha havido a necessidade de explicar como usar o *tablet*, a Professora 1 mencionou que: *“A criança de hoje em dia tem um bom domínio. [...] Hoje eles sabem onde liga, onde desliga, onde aumenta volume [...] Dificil tu encontrar uma criança que é analfabeta nesse assunto assim”* (Professora 1, 2018). Outro exemplo foi a indicação feita pelas crianças de uma música a ser apresentada nas festividades natalinas da escola. A escolha ocorreu por meio de uma busca de vídeos disponíveis na internet (*YouTube*), em casa. A opinião da professora sobre o ‘bom domínio’ que as crianças têm das tecnologias se fundamenta no relato dos/das próprios/as estudantes e na observação do manuseio das ferramentas na sala de aula.

Com a mesma percepção da Professora 1, a Professora 2 (2018) relata: *“Nossa, eles estão muito avançados, eles conseguem manusear muito bem, é rara a criança que tem dificuldade, eles têm em casa”*. Segundo a docente, os/as estudantes têm acesso à tecnologia fora da escola, o que os/as torna aptos/as e com domínio para usá-las. Parece haver uma naturalização, por parte da professora, como se houvesse um processo automático de domínio das ferramentas virtuais. Porém, a facilidade em manusear os equipamentos também poderia ser atribuída à curiosidade infantil e ao fato de as crianças não terem medo de tentar e experimentar.

Já a Professora 3 identifica limites igualmente, ao afirmar: *“Alguns não, uns o celular sim, acho que 100%, às vezes as mães dizem ‘eu não deixo pegar no celular’, mas a criança depois acaba dizendo ‘ah, tá, esse jogo’”* (Professora 3, 2018). Baseada no convívio com as crianças na sala de informática, a Professora 3 percebe que elas só têm domínio do celular e de jogos, mas não do *tablet* nem do computador. Esse relato pareceu se confirmar durante a observação das aulas na sala de informática, quando foi possível ouvir as crianças usarem termos como *like* e *dislike*, familiares a quem acessa as redes sociais e o *YouTube*. Com relação ao computador, as dificuldades apresentadas por alguns/umas estudantes, tanto relatadas pela professora como observadas pelas pesquisadoras, se referem às ferramentas do *Word* e ao próprio teclado. Isso é compreensível, já que o computador é um aparelho ao qual as crianças têm menos acesso em suas casas.

As professoras entrevistadas identificaram que, em casa, as crianças costumam acessar jogos diferentes daqueles utilizados na escola. A Professora 1 (2018) relatou: *“A criança em casa joga só o joguinho sem o caráter pedagógico, então eles gostam daquilo, de passar fase, de pular, de pegar moedinha”*. Durante a observação das aulas nas quais foram utilizados jogos pedagógicos,

percebeu-se que algumas crianças não se interessavam por eles, porque, segundo a Professora 3 (2018), *“elas estão acostumadas com jogos de guerra e violência”*. Porém, observou-se que a maioria participava das atividades lúdicas com entusiasmo, o que foi confirmado na fala da Professora 3, ao salientar que *“as crianças perguntam o nome do jogo para jogarem em casa e, quando se repetia algum jogo, elas comentam que jogaram em casa”* (Professora 3, 2018).

Dessa maneira, amplia-se o repertório de jogos, assim como se estabelecem novas aprendizagens necessárias para conseguir jogar, como instalar o jogo, visto que na escola ele já está disponível no *tablet*. Além disso, em casa, as crianças jogam em um dispositivo diferente – o celular –, o que possibilita outros conhecimentos e auxilia o processo de alfabetização, objetivo dos jogos.

Os dados evidenciam o reconhecimento das professoras quanto ao fato de as crianças terem conhecimento das tecnologias digitais, especialmente dos aplicativos disponíveis em aparelhos móveis. Pode-se inferir que as docentes levam em consideração o contato que os/as estudantes têm com as tecnologias digitais para além da escola. Conforme Neil Selwyn (2012), ao se pensar em letramento digital e educação tecnológica, é essencial levar em conta as experiências pessoais dos/das estudantes. Os conhecimentos prévios devem ser considerados ao se planejar a inserção das tecnologias nas aulas.

Todavia, não se pode pressupor que as crianças já saibam lidar com as tecnologias por terem nascido na era digital. Elas precisam aprender sobre os imensos recursos disponíveis para além dos jogos, da diversão. Precisam ser ensinadas a buscar informações confiáveis, a ler criticamente e a desenvolver habilidades que as permitam participar de forma ativa do mundo digital.

Considerações finais

Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras que utilizam tecnologias digitais, a análise dos dados indicou que a escola lócus da pesquisa disponibiliza recursos tecnológicos de qualidade, o que representa uma real possibilidade de inserir essas tecnologias nas aulas. Sabe-se que não é uma realidade encontrada na maior parte das escolas, porém, é uma exigência que tem sido apontada em inúmeros documentos oficiais. Torná-la efetiva ainda é uma questão de investimento, para aparelhar as instituições de ensino e a formação docente.

Assim como boa infraestrutura, a escola em questão conta com o envolvimento da gestão na formação docente para o uso da tecnologia. Enquanto iniciativa de uma pessoa, é única e pontual, mas parece ser um diferencial para a escola e seus/suas professores/as. Espera-se que haja uma política pública nesse sentido para as demais escolas da rede municipal de Joinville. Outro aspecto que pode representar um diferencial é a disponibilização de uma professora para atender as crianças na sala de informática, contemplando

atividades planejadas com as professoras regentes das turmas. O acesso ao computador promove o desenvolvimento de competências e habilidades que podem ir além das ferramentas disponíveis em aparelhos móveis.

No que se refere às práticas educativas, há utilização intencional e planejada das tecnologias digitais, articuladas aos objetivos para o processo de alfabetização das crianças. É possível inferir que as tecnologias digitais contribuem para a aprendizagem na medida em que possibilitam internalizar o sistema da escrita, ou seja, as práticas foram direcionadas ao processo de alfabetização. Além da fixação de conteúdo com a utilização de jogos, foram propostas atividades para ensinar as crianças a manusearem o computador e o *tablet*. O desenvolvimento da habilidade técnica para além do acesso a redes sociais e jogos é importante para o letramento digital.

Com este estudo, pode-se inferir que o contexto da escola na qual se desenvolveu a pesquisa propicia o uso das tecnologias digitais. O envolvimento da gestão e das professoras pode ser um indício de que há uma real preocupação do corpo docente com a aprendizagem das crianças. Todavia, ainda é necessário pensar no que se pretende com a educação e em como a tecnologia pode auxiliar no letramento digital, para que o/a estudante exerça sua cidadania de forma plena e consciente. Ao entender a educação como um direito, é preciso fazer com que o letramento digital integre o currículo escolar, a fim de propiciar a inclusão digital de forma responsável, ética e compromissada com a aprendizagem.

Esta investigação aponta, portanto, que não basta apenas que os espaços da escola estejam equipados com as tecnologias digitais. É preciso que o/a professor/a conheça as possibilidades que delas decorrem, para inseri-las em suas aulas, mediar a aprendizagem das crianças e promover o letramento digital, colaborando com a formação crítica, ética e cidadã das novas gerações. Nesse sentido, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de se investir em uma formação continuada para professores/as, que ultrapasse o uso apenas técnico de tecnologias, e contribua com as discussões sobre seu impacto na aprendizagem das crianças, com vistas a uma formação que possibilite o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a sua integração em uma sociedade digital.

Recebido em: 31/01/2022; Aprovado em: 09/03/2023.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

- BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. *ETD - Educação Temática Digital*, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 369-388, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654547>>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação. Lei n. 10.172/2001. *Plano Nacional da Educação*. Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação. *Plano de Desenvolvimento da Escola: Caderno de Orientações*. Brasília: MEC, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. *Revista Brasileira de Alfabetização*. N.8, 2018. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana & RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender; o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudanças e incertezas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 2018, n. 40, p. 139-153.
- RIBEIRO, Ana Elisa & COSCARELLI, Carla Viana. Jogos Online para Alfabetização: o que a Internet oferece hoje. In: III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. *Anais...* Belo Horizonte/MG, outubro de 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? In: *A profissionalidade docente revisitada*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2008.
- SELWYN, Neil. Making sense of young people, education and digital technology: the role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, v. 38, n. 1, p. 81-96, 2012.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.
- VYGOTSKY, Lev Seminovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016, p. 16-29.

BNCC no cotidiano escolar: *política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR*

BNCC in the school daily life:
educational policy and teacher's perception in the city of Marialva/PR

BNCC en la rutina escolar:
política educativa y la percepción docente del departamento de Marialva/PR

 **CAROLINA DE MOURA VASCONCELOS***

Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

 **TELMA ADRIANA PACIFICO MARTINELI****

Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil.

RESUMO: O estudo analisa as relações entre a política educacional curricular da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as percepções de professores/as de Educação Física do município de Marialva/PR. A análise ocorreu por meio de pesquisa de campo com 12 professores/as e a coordenadora de Educação Física do município, para a qual utilizamos entrevista semiestruturada, formação e questionário. O método de análise foi o materialismo histórico, buscando apreender a percepção docente das políticas educacionais local e a nacional e suas implicações no contexto educacional. Os/As professores/as expressaram uma aproximação de suas ações com a BNCC, mas o momento formativo desta pesquisa provocou um distanciamento entre o documento e a esfera de atuação política e docente nas escolas do município, tanto na organização dos conteúdos quanto no ensino. Conclui-se que é uma relação conflituosa, pois as determinações da

* Doutoranda em Psicologia no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal. *E-mail:* <carolvasconcelos.uem@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal. *E-mail:* <tapmartineli@uem.br>.

BNCC não expressam a realidade do município, reflexo de um processo de elaboração antidemocrático.

Palavras-chave: BNCC. Políticas práticas cotidianas. Educação Física. Currículo.

ABSTRACT: This study analyzes the relationships between the curriculum educational policy of the Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC and the perceptions of physical education teachers in the municipality of Marialva/PR. The analysis involved field research with 12 teachers and the physical education coordinator of the municipality, for which we used a semi-structured interview, training and a questionnaire. The method of analysis was historical materialism, aiming to understand the teachers' perception of local and national educational policies and their implications in the educational context. The teachers expressed an approximation of their actions with BNCC, but the formative moment of this research caused a distance between BNCC and the political and teaching sphere in municipal schools, both in the organization of contents and in the teaching practice. It is concluded that this is a conflicting relationship as the determinations of BNCC do not express the reality of the municipality, which reflects an anti-democratic elaboration process.

Keywords: BNCC. Regular practical policies. Physical education. Curriculum.

RESUMEN: El estudio analiza las relaciones entre la política educativa curricular de la Base Nacional Común Curricular – BNCC y las percepciones de profesores/as de Educación Física del departamento de Marialva/PR. El análisis se realizó a través de una investigación de campo con 12 docentes y el coordinador de Educación Física del departamento, para lo cual se utilizó una entrevista semiestructurada, un entrenamiento y un cuestionario. El método de análisis fue el materialismo histórico, buscando aprehender la percepción docente de las políticas educativas locales y nacionales y sus implicaciones en el contexto educativo. Los/as docentes afirmaron actuar acorde a la BNCC, pero el momento formativo de esta investigación provocó un distanciamiento entre el documento y el ámbito de actuación política y docente en las escuelas del departamento, tanto en la organización de los contenidos como en la enseñanza. Se concluye que se trata de

una relación conflictiva, ya que las determinaciones de la BNCC no expresan la realidad del departamento, reflejo de un proceso de elaboración antidemocrático.

Palabras-clave: BNCC. Prácticas políticas cotidianas. Educación Física. Currículo.

Introdução

O componente curricular Educação Física, apesar de sua obrigatoriedade na Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996 e das muitas discussões sobre a sistematização de seus conhecimentos (SOARES *et al.* 1992; FREIRE, 1994; HILDEBRANDT, 1986; KUNZ, 1994), ainda carece de consistência na estruturação de seus conteúdos. A fragilidade gerou e ainda gera diversos problemas e equívocos quanto ao valor pedagógico da disciplina no ambiente escolar. Em muitos contextos escolares, a Educação Física é considerada uma disciplina de segunda classe e apresenta problemas relacionados à ação docente, como o abandono pedagógico, a repetição de conteúdo ao longo dos ciclos escolares, o predomínio do esporte como conteúdo curricular, entre outros. Todavia, isso não significa um padrão, pois há redes de ensino compostas por docentes críticos/as que se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos a respeito das manifestações da cultura corporal, de igual importância quando comparados aos demais conhecimentos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento que regulamenta e define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, bem como estabelece os objetos de conhecimento das disciplinas escolares ao longo dos ciclos da educação básica e, conseqüentemente, para a Educação Física (BRASIL, 2017). O documento orienta as organizações curriculares do Distrito Federal, dos estados e municípios do país, com vistas à superação da fragmentação das políticas educacionais e à melhoria da qualidade da educação. Embora a política curricular busque orientar as redes de ensino, não é possível garantir que ela se efetive automaticamente, já que nas atividades cotidianas, cabe à equipe pedagógica, especialmente ao/à professor/a, efetivá-las. Nessa perspectiva, os/as professores/as têm percepções e compreensões próprias sobre os documentos educacionais, como a BNCC, que devem ser consideradas e analisadas.

As reflexões nos levaram ao conceito de *politicopráticas cotidianas*, elaborado por Inês de Oliveira (2013). Ao tratar esse conceito, a autora discute a influência mútua entre as políticas expressas em textos oficiais e as práticas pedagógicas e curriculares das escolas. Assim, identificamos a necessidade de analisar as relações estabelecidas entre a política educacional curricular, expressa na BNCC, e as percepções dos/das professores/as de Educação Física do município de Marialva/PR.

A necessidade foi decorrente de estudos anteriores, de cunho essencialmente documental e bibliográfico, focados no exame e na análise das políticas educacionais para a área da Educação Física, em particular da BNCC, no contexto de elaboração de suas versões, aprovação e publicação como documento normativo nacional. O momento de realização dessa pesquisa centrou-se na etapa inicial da implementação da BNCC em todo o território brasileiro. A conjuntura apresentou-se como uma possibilidade concreta de análise das estratégias e mecanismos adotados, sobretudo da readequação dos currículos nos municípios. A participação de gestores/as e professores/as da área da Educação Física nos novos estudos e pesquisas em curso no grupo assumiu um caráter primordial para avanços na compreensão desse processo, bem como de suas implicações no cotidiano escolar.

Esta produção é resultado dessas novas pesquisas, em particular, de um mestrado que tratou das possíveis influências e controvérsias político-ideológicas, curriculares e pedagógicas da política educacional para a educação nacional e municipal. A partir dessa problemática, nosso objetivo foi estabelecer relações entre a política curricular para a Educação Física, expressa na Base Nacional Comum Curricular, e a política adotada nas Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física do município de Marialva/PR, a partir de análise documental e das percepções de professores/as sobre o tema.

Para tanto, investigamos a realidade por meio de pesquisa de campo¹, composta por: aplicação de entrevistas semiestruturadas à coordenadora pedagógica da área da Educação Física e 12 professores/as² de Educação Física da rede pública de ensino fundamental – anos iniciais do município de Marialva e seus distritos; e grupo de estudos sobre a BNCC, com o tema *Política Educacional Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular: repercussões na política municipal*, avaliado por meio de um questionário e descrições em diário de campo.

A partir da coleta de dados supracitados e fundamentados nos pressupostos do Materialismo Histórico (PAULO NETTO, 2011), buscamos captar o movimento do real e analisar o objeto para além das aparências, na essência, em sua estrutura e dinâmica, a fim de nos inteirarmos das opiniões e concepções dos/das professores/as³ acerca das normatizações da BNCC e sua implementação no município de Marialva. Nessa perspectiva, tentamos compreender o objeto investigado “em seus pormenores, [...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1984, p. 16), ou seja, de extrair do objeto as múltiplas determinações das totalidades constitutivas da sociedade, que é sempre mediada, e as possíveis contradições desse movimento.

Assim, a síntese deste estudo é apresentada em quatro tópicos: i) Políticas Curriculares: BNCC e Diretriz Curricular para o ensino da Educação Física do Município de Marialva/PR; ii) Aproximações e conhecimentos da BNCC do ponto de vista da coordenação e professores/as de Educação Física; iii) Percepções da coordenação e dos/das professores/as de Educação Física sobre a BNCC e seu processo de implementação; iv) Contrapontos entre a política curricular nacional e municipal: implicações para a prática docente.

Políticas Curriculares: BNCC e Diretriz Curricular para o ensino da Educação Física do Município de Marialva/PR

Ao analisar as políticas curriculares, fundamentamos nossas discussões a partir da teorização de Stephen Ball (1987), que define a micropolítica como um termo aberto e inclusivo, no qual se relacionam três esferas essenciais, a saber: os interesses dos/das atores/atrizes, o controle da organização e os conflitos envolvidos nessa política. Ao partirmos desta definição, buscamos debater as concepções e posicionamentos quanto à política nacional e municipal. Para tanto, explicitamos os embates, representados no pensamento da coordenação pedagógica da área de Educação Física e os/as professores/as, no processo de reestruturação curricular no município de Marialva, em face das determinações da BNCC. Foi necessário apreender os elementos da macropolítica, expressos na BNCC, e as especificidades do município, a partir de sua proposta educacional, para analisar a percepção dos/das professores/as e as contradições existentes nesse processo.

Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física: micropolítica

A BNCC é o principal e mais atual documento da política curricular brasileira para a educação. A sua elaboração foi uma demanda da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, tendo passado por três versões, com a publicação final em 2017, no governo de Michel Temer. É um documento de 600 páginas, subdividido em cinco capítulos: i) Introdução, ii) Estrutura da BNCC; iii) Etapa da Educação Infantil, iv) Etapa do Ensino Fundamental e v) Etapa do Ensino Médio.

O seu processo de elaboração, na avaliação de Maria Raquel Caetano, Luciani Comerlato (2018) e Peroni *et al* (2018), não se deu por meio de uma gestão pública democrática. Com forte participação de empresas privadas, por meio do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular – MBNC, configurou-se como uma política que não articulou os interesses das escolas e dos/das professores/as.

Na BNCC, a Educação Física constitui-se como área de Linguagens, por ser entendida como linguagem corporal e um componente curricular

que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2017, p. 211).

Na Base, a Educação Física permite a aprendizagem de práticas corporais, as quais apresentam três elementos em comum: movimento corporal; organização interna; e produção cultural – práticas essas entendidas como possibilidades expressivas dos/das sujeitos/as, inseridas no âmbito da cultura. Nas aulas de Educação Física, o trato com as

práticas corporais deve garantir que os/as alunos/as ampliem sua consciência e tornem-se sujeitos/as autônomos/as para se apropriarem e utilizarem a cultura corporal de movimento para as finalidades humanas (BRASIL, 2017).

A BNCC estabelece seis unidades temáticas relativas às práticas corporais: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, dança, lutas e práticas corporais de aventura, de modo que cabe à Educação Física garantir que, em cada uma dessas unidades, sejam desenvolvidas competências específicas. As competências a serem desenvolvidas na Educação Física relacionam-se a aspectos históricos, processo de ensino-aprendizagem e de reflexão crítica, identidade cultural, sentidos e significados das práticas corporais e, por fim, ao desenvolvimento da saúde e do lazer. Isso porque se articulam às competências específicas da área de Linguagens na busca de garantir o seu desenvolvimento, levando em consideração a natureza vivencial, experiencial e subjetiva do conhecimento.

Esses objetos de conhecimento precisam atender a oito dimensões, a saber: i) experimentação, que se refere à vivência das práticas corporais; ii) uso e apropriação, que se referem à autonomia do/da aluno/a para realizar um movimento corporal; iii) fruição, que está relacionada à apreciação estética criada pelas vivências; iv) reflexão sobre a ação, conhecimento resultante da observação e análise das próprias vivências; v) construção de valores, que se origina em discussões sobre a prática corporal; vi) análise, associada aos conceitos necessários para compreender as características e o funcionamento das práticas corporais; vii) compreensão, que é o momento de esclarecimento da inserção das práticas corporais no contexto sociocultural; e viii) protagonismo voluntário, momento em que os/as estudantes participam de forma ativa das decisões quanto à democratização do acesso às práticas corporais (BRASIL, 2017).

O conhecimento a ser apreendido, de acordo com a BNCC depende da atenção a essas oito dimensões do conhecimento, cuja relação com as competências permite apreciar e criar diferentes formas de manifestações da cultura corporal do movimento. Para atingir o objetivo de desenvolver cada uma das competências, foram organizados na BNCC os conteúdos da Educação Física nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que levam em consideração as unidades temáticas, os objetivos do conhecimento e as habilidades. A partir desta compreensão geral da macropolítica, direcionamos nossa discussão à micropolítica explicitada no próximo tópico.

Diretriz Curricular para a Educação Física do município de Marialva/PR: micropolítica

A elaboração das *Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva/PR* (MARIALVA, 2017) contou com as ações da atual coordenadora de Educação Física, que assumiu a função em 2015, durante o mandato de Edgar Silvestre⁴. O processo de discussão iniciou-se com a elaboração do Plano Municipal de Educação, que já previa a necessidade de estruturação curricular de cada área trabalhada na escola. Os/

As professoras/as, a coordenadora de Educação Física, bem como as ex e atuais secretárias de Educação elaboraram um documento com linhas explicitamente críticas:

No mesmo entendimento de superar este descompasso e de romper com a visão fragmentada e dicotomizada de homem, mundo, sociedade, cultura, educação, currículo e de Educação Física desenvolvimentista e/ou psicologicista, a Secretaria Municipal de Educação de Marialva, partindo do materialismo histórico, como teoria do conhecimento, tem mobilizado esforços para viabilizar as condições necessárias para a reflexão e reelaboração de uma Proposta Curricular pautada na Teoria Histórico-Cultural (MARIALVA, 2017, p. 4).

Como relata a coordenadora de Educação Física do município de Marialva, a proposta de Educação Física do município teve como base a proposta pedagógica de Sarandi/PR, que se fundamentava nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural⁵. Consta no documento que a mediação pedagógica permitirá uma “apreensão do conhecimento das manifestações da Cultura Corporal pelo aluno, nos seus aspectos históricos, culturais, técnicos, científicos, entre outros, estabelecendo relações pela ótica da totalidade” (MARIALVA, 2017).

A representação dos pressupostos teórico-metodológicos de perspectiva materialista histórica desse currículo é observada na afirmação de que

a prática pedagógica da Educação Física pode ser objetivada, pois a mesma permite considerar o aluno como sujeito histórico imerso em uma realidade dinâmica, portanto, não submetido somente às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. Desta forma, ela se faz necessária para que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos sobre a cultura corporal (MARIALVA, 2017, p. 05).

O documento, em muitas partes, explicita conceitos próprios da Teoria Histórico-Cultural, como o de mediação, ao afirmar que

o professor de Educação Física tem a função de mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos em suas diferentes manifestações, sejam elas rítmicas, dançantes, esportivas, expressivas, ginásticas, jogos e brincadeiras, lutas, entre outras formas de expressão da cultura corporal (MARIALVA, 2017, p. 6).

A cultura corporal é considerada como conhecimento da Educação Física que, na concepção de Carmen Lúcia Soares *et al* (1992), é resultado dos conhecimentos produzidos historicamente e acumulados pela humanidade, que necessitam ser transmitidos para os/as alunos/as na escola. Nessa concepção, a cultura corporal constitui-se pelos temas: jogo, esporte, lutas, ginástica e dança. Sob tais pressupostos, a proposta curricular de Marialva organiza os temas da cultura corporal de acordo com as idades no decorrer dos anos escolares.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, as Diretrizes de Marialva dispõem que o desenvolvimento da criança só se dá a partir da

compreensão dos conceitos do cotidiano que o aluno traz sobre os temas da cultura corporal para que, no processo de escolarização, se formem novos conceitos científicos, cabendo a Educação Física escolar promover intencionalmente esta apreensão na sua especificidade (MARIALVA, 2017, p. 14-15).

Ao objetivar as apropriações dos conceitos cotidianos e científicos, as Diretrizes denotam pautar-se nos pressupostos da teoria de Lev S. Vigotski (2000), que concebe o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da formação desses dois conceitos, em zonas proximais e reais⁶.

A exposição geral da macro e da micropolítica nos permitiu realizar uma síntese comparativa entre a BNCC e as Diretrizes de Marialva, expressa no quadro 1, na tentativa de expor, de forma objetiva e concreta, os elementos que diferenciam teoricamente ambas as políticas examinadas.

Quadro 1: Aspectos predominantes das perspectivas educacionais subjacentes a BNCC e a Diretriz Curricular de Marialva

| Elemento | BNCC | Marialva |
|---------------------------------|--------------------------------|---|
| Formação do sujeito | Sujeito competente/habilidoso | Sujeito crítico |
| Processo de ensino | Dimensões do conhecimento | Apropriação dos conhecimentos científicos |
| Conhecimento da Educação Física | Cultura corporal do movimento | Cultura corporal |
| Conteúdos/ Unidades Temáticas | Brincadeiras e Jogos | Manifestações de jogos e brincadeiras |
| | Esportes | Manifestações esportivas |
| | Ginásticas | Manifestações gímnicas |
| | Danças | Manifestações rítmicas, expressivas e dançantes |
| | Lutas | Lutas |
| | Práticas corporais de aventura | – |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em discussão e análise do quadro, a BNCC assume um modelo educacional voltado ao/à sujeito/a habilidoso/a e competente, necessário/a ao mercado de trabalho; por esse motivo, os conteúdos e o processo de ensino se dão articulados à pessoa que se busca formar. Diferentemente da BNCC, as Diretrizes de Marialva adotam uma perspectiva que visa formar sujeitos/as críticos/as, que compreendam a realidade concreta, cujo processo de ensino busca a apropriação dos conhecimentos científicos.

A seguir, sistematizamos as primeiras impressões dos/das professores/as do município de Marialva sobre a BNCC, na etapa em que se iniciaram as readequações curriculares do município, de acordo como *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular* (2018)⁷.

Percepções da coordenação e dos/das professores/as de Educação Física sobre a BNCC, e seu processo de implementação

No entendimento de Oliveira (2013), as realidades locais não são um mero campo de aplicação de políticas oficiais, mas expressam essas normas e as modificam de acordo com as suas especificidades. As determinações oficializadas, como o caso da BNCC, são modificadas em virtude do campo no qual se encontram e deveriam ascender das realidades locais. Muitas vezes, as políticas oficiais estabelecem o seu diálogo com as realidades escolares em forma de conflitos, pois os poderes e instituições envolvidos em sua elaboração não reconhecem a indissociabilidade entre os textos oficiais e a realidade escolar.

Nas primeiras incursões na realidade escolar de Marialva, buscamos identificar os conhecimentos dos/das professores/as e da coordenadora da Educação Física sobre a BNCC, perguntando sobre as formações realizadas em relação a esse documento e sobre as alterações a serem feitas no processo de implementação da BNCC. Afirmaram que

“já tivemos umas primeiras aproximações sim, [...] demos uma lida superficial [...]. Então, no geral a gente gostou [...] tentamos reorganizar os conteúdos do primeiro bimestre de acordo com ela [...]. Não tivemos que modificar muitas coisas com relação ao currículo” (COORDENADORA, 2019).

“formação, que foi comentado. Pois, a gente está começando a estudar” (LUIZA, 2019).

“Não está precisando fazer muitas modificações. Está próximo, há algumas coisas novas. Mas, no geral está próximo” (CLAUDIA, 2019).

Os estudos sobre a BNCC estavam em sua fase inicial no momento da pesquisa, mas as adaptações aos conteúdos por ela determinados já estavam sendo realizadas. Desse modo, empreendemos a investigação a partir dos elementos presentes na BNCC, conforme explicitado no Quadro 1. No que diz respeito à inserção da Educação Física na área de Linguagens, a coordenadora relatou:

“eu acho que ela estando na área de linguagens, a gente consegue contextualizar mais a questão cultural, a gente consegue abranger outras informações, [...] não só em relação à saúde, [...] abordando outros temas relacionados” (COORDENADORA, 2019).

Nota-se, neste depoimento, que a inserção da Educação Física na área de Linguagem era percebida como uma possibilidade de ensinar para além da sua potencialidade

de atividade promotora de saúde. Em relação à organização das Unidades Temáticas, o posicionamento dos/das entrevistados/as pode ser observado nos pontos de vistas acerca da questão:

“eu gostei. Já era bem próximo de como a gente trabalhava. A única coisa que eu achei, assim, que diferenciou um pouco do que a gente fazia, foi no conteúdo de esportes. Na minha opinião, eles estão trazendo os esportes desde o primeiro ano, um esporte institucionalizado mesmo né, falando já dos esportes mesmo. E, antes, a gente já falava de uma maneira mais geral, trazia primeiro as habilidades motoras, alguns fundamentos técnicos de uma maneira geral. E, agora, eles já trazem o esporte propriamente dito, estão esportivizando desde cedo” (COORDENADORA, 2019).

“os conteúdos, que são os mesmos que estamos trabalhando” (BRUNA).

“É pouca diferença, igual eu estava falando de lutas, eles já não entram até o 5º, entram com outras formas. Igual o ritmo, não entra tanto no ritmo entra mais na dança” (ANTONIA, 2019).

“É, por exemplo, os esportes de aventura, que não tinha” (LUIZA, 2019).

As falas demonstravam que a proposta de sistematização dos conhecimentos da Educação Física da BNCC se aproximava da Diretriz Curricular de Marialva, excetuando-se algumas Unidades Temáticas, como Esportes – que compreendem que a forma de ensino poderia levar a uma prática esportiva pelos/as alunos/as em seu caráter de jogo formal, sem considerar os aspectos técnicos, táticos, históricos e culturais. O que parece, ao ver dos/das professores/as, não ser o foco desse ciclo de ensino; mudança de conteúdos já existentes, como *jogos de oposições para lutas*; e *danças específicas/regionais* no lugar de *reconhecimento rítmico*, além da inserção das *práticas corporais de aventura*.

Ao analisar as dimensões do conhecimento, a coordenadora afirmou que: *“Não estavam muito distantes da nossa proposta não, que a gente já fazia uma análise já, a fruição, a vivência, não se distanciam muito não”* (COORDENADORA, 2019). Essa afirmação denota seu entendimento das dimensões do conhecimento como próximas em ambos os documentos. Além disso, quando questionada sobre as competências a serem desenvolvidas a partir da prática pedagógica da Educação Física, ela respondeu que *“ainda não estudei esta parte a fundo. Fizemos uma leitura muito superficial ainda”* (COORDENADORA, 2019).

Nota-se, portanto, que os/as professores/as e a própria coordenadora não se aprofundaram nos estudos da BNCC, ainda estavam conhecendo o documento, observando certa proximidade do currículo de Marialva com a BNCC, o que é ressaltado pela coordenadora:

“no meu ponto de vista, ela já trata em uma concepção crítica, então é o que a gente já trabalha em cima dela. Então, eu gostei da linha que seguiu, ela traz como objeto de estudo a cultura corporal, que é uma linha que a gente segue também” (COORDENADORA, 2019).

As respostas da coordenadora e dos/das professores/as evidenciam uma visão de aproximação entre a BNCC e a concepção assumida pelo município com relação a

unidades temáticas, dimensões do conhecimento, organização curricular e concepção pedagógica. Todavia, percebemos certas incompreensões por parte dos/das participantes da pesquisa em relação às questões basilares da BNCC, como considerar uma aproximação dos conteúdos e, conseqüentemente, do conhecimento da Educação Física, quando, na verdade, em um documento o conhecimento é a cultura corporal e em outro, é a cultura corporal do movimento.

A compreensão da cultura corporal como conhecimento da Educação Física parte dos pressupostos da concepção crítico-superadora, que se fundamenta no materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels, assim como na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, Alexander Luria e Alexis Leontiev. Por suas raízes teórico-filosóficas, ao discutir a cultura corporal, esta concepção a define como

um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (SOARES *et. al*, 1992, p. 29).

A “cultura corporal” adotada pela Educação Física do município de Marialva, a partir do livro *Metodologia de ensino de educação física* (SOARES *et al*), ainda que objeto de críticas, se aproxima do referencial teórico progressista de perspectiva materialista histórica e da teoria histórico-cultural, ao tratar dos ciclos de escolarização e das manifestações da cultura corporal, entendendo a linguagem como uma função psicológica superior que permite a comunicação entre as pessoas, fundamentalmente para transmitir as experiências sócio-históricas produzidas pela humanidade.

Sob outras bases, ao tratar o conhecimento da Educação Física como *cultura corporal de movimento*, a BNCC parte dos escritos de Jocimar Daolio (2004), que desenvolve esse conceito a partir dos estudos de Valter Bracht (1992), Mauro Betti (1991) e Elenor Kunz (1994). Daolio (2004) afirma que a cultura corporal do movimento subtende a valorização da subjetividade humana, a capacidade do/da aluno/a de dar sentidos e significados ao conteúdo desenvolvido nas aulas. Portanto, é uma Educação Física que desenvolve uma mediação simbólica, que intervém nas ressignificações do conhecimento pelo/a aluno/a. Elenor Kunz cunhou esse termo no livro *Transformação Didática do Esporte* (1994), fundamentando-se na Teoria Crítica, especialmente na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, entendendo a linguagem “como fator primordial de entendimento racional voltado para o acordo ético e moral entre os participantes discursivos, linguística e interativamente competentes” (SANTOS & BAIROS, 2010). Esse entendimento converge para a concepção que entende a Educação Física enquadrada na área da linguagem, entendendo-a como interação social.

Apesar de serem conceitos que aparentam semelhança, ao assumir o trabalho com a cultura corporal ou com a cultura corporal de movimento, o currículo apresenta

concepções distintas. A adoção dos termos cultura corporal e cultura corporal de movimento nos diz muito sobre a concepção assumida por determinado currículo. Ao adotar a cultura corporal como conhecimento a ser apropriado pelos/as estudantes, a Diretriz Curricular de Marialva/PR pressupõe uma ação docente voltada à apreensão das manifestações da cultura corporal em sua totalidade: cultural, artística, técnica e científica. Com uma diferença marcante, a BNCC volta-se para uma formação fragmentada, voltada à aprendizagem por meio de uma mera vivência do conteúdo ensinado, no campo da superficialidade, com foco na percepção subjetiva dos/das estudantes, divergindo das ações docentes em Marialva, que se voltam à formação na totalidade.

Quando os/as professores/as de Marialva identificam uma aproximação entre ambos os currículos, isso denota uma miscelânea, muito evidente também nas discussões da área da Educação Física. Muitas das questões apontadas pela coordenadora e pelos/as professores/as podem ser explicadas por seu distanciamento do processo de elaboração da BNCC. Apesar de o documento apresentar números das consultas públicas realizadas, com participação da equipe pedagógica (coordenadores/as, docentes, orientadores/as, diretores/as e etc.), isso não refletiu a realidade. Como afirmam Janete Carvalho e Suzany Lourenço:

as questões relativas à BNCC foram retiradas do âmbito da problematização pública e confiadas a especialistas (grupos de interesse econômico, *experts*, cientistas, administradores/gestores do Estado) [...] a liberdade de expressão dos professores é exercida dentro dos limites de um fazer e dizer previamente codificados, já estabelecidos pelos problemas e pelas soluções dos que governam (CARVALHO & LOURENÇO, 2018, p. 242-243).

Essa política curricular, que pretendia estruturar-se em uma metodologia participativa de discussão com as comunidades escolares, configurou-se como pseudo-participativa, pela forma inexpressiva de atuação de professores/as e gestores/as escolares e de seus efeitos no processo de elaboração.

Evidencia-se igualmente a falta de diálogo entre as políticas nacional e municipal, assim como entre as orientações documentais e a implementação na realidade escolar, já que grande parte dos/das professores/as não demonstrou ter uma leitura e uma aproximação com essa política curricular, em razão de um processo incoerente de consulta e participação pública. Com o intuito de formar a consciência dos/das docentes quanto à realidade contraditória existente entre a BNCC e as Diretrizes para a Educação Física de Marialva/PR, desenvolvemos um processo formativo junto aos/às professores/as, apresentado a seguir.

Processo formativo dos/as docentes de Educação Física de Marialva/PR

Diante das incertezas e do desconhecimento evidenciados nas entrevistas – quanto às dimensões do conhecimento, as competências e a concepção pedagógica da Educação Física –, foram realizados encontros formativos com os/as professores/as. A realização dos encontros foi idealizada em conjunto com a coordenadora pedagógica, que observou a necessidade de um momento dedicado aos estudos sobre os aspectos gerais da Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro desses encontros formativos foi intitulado *Política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular: repercussões na política municipal*⁸, com duas horas de duração. O objetivo principal da formação foi expor a estrutura e os fundamentos da BNCC, especificamente para a área da Educação Física. Foram expostos os aspectos legais, que determinaram a elaboração de uma Base Nacional Comum, a estrutura do documento, os seus fundamentos pedagógicos e as especificidades da Educação Física – Educação Física na educação infantil/ensino fundamental; competências, habilidades e a organização curricular.

A formação foi um momento de análise e reflexão, no qual os/as professores/as mostraram, em suas falas e na resposta ao questionário, como encaminhar as discussões seguintes sobre a organização curricular para a Educação Física presente na BNCC e a relação com suas prática e concepção pedagógica. Além disso, expressaram dúvidas e angústias, por meio de questionamentos e reflexões a respeito do conhecimento da Educação Física, das unidades temáticas, dimensões do conhecimento, competências e distribuição dos conteúdos no decorrer dos anos. Avaliamos que, no processo do encontro formativo, os/as professores/as demonstraram compreender os fundamentos da Educação Física propostos pela BNCC. A partir do conhecimento desenvolvido, alguns/umas professores/as também identificaram que, por se tratar de um documento elaborado por um conjunto de professores/as, considerados/as especialistas – a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1997) – a BNCC apresenta uma miscelânea de perspectivas.

Após realizar o estudo expositivo e a discussão acerca de aproximações e distanciamentos teóricos entre a BNCC e a as Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física do município de Marialva, surgiram apontamentos sobre a necessidade de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva da educação municipal, as dimensões do conhecimento propostas pela BNCC parecem não se enquadrar em uma aula cujo caráter esteja na valorização da ação do/a professor/a. Essa questão é discutida por Telma Martineli *et al* (2016) que, contrariamente ao que apresenta a BNCC, argumentam sobre a importância do/da professor/a como mediador/a do processo pedagógico. A partir destas reflexões, um/a dos/das professores/as perguntou, no momento formativo: “Podemos ir contra a BNCC?”.

A preocupação dos/das professores/as voltou-se para o desafio de reestruturar a Diretriz Curricular do município, de forma geral e específica para a área da Educação Física, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural e, ao mesmo tempo, atender as obrigatoriedades da BNCC. Esse momento nos mostrou a divergência conceitual entre os fundamentos educacionais dos documentos analisados, pois de um lado, há uma elaboração de cunho neoliberal, e de outro, um documento que, nesse mesmo contexto ideológico, busca alicerçar a educação e assegurar nas disposições legais em uma linha crítica. Marx (1984), ao explicar as contradições da sociedade capitalista, indica como elas levam a conflitos, que tendem a ser superados. Por isso, quando pontuamos os conflitos existentes na oposição de ideias da BNCC e da Diretriz para o Ensino da Educação Física do Município de Marialva/PR, já indicamos a presença da própria contradição da sociedade de classes. A implementação da BNCC, com normativas orientadoras para as políticas dos estados e municípios, suscitam debates e críticas que são fundamentais num projeto para a educação brasileira.

Ao final da formação, avaliamos os/as professores/as por meio da aplicação de um questionário. A avaliação permitiu observar transposições teóricas e criou novas percepções em relação à BNCC. No que diz respeito às dimensões do conhecimento, relataram que

“é difícil de chegar numa análise e compreensão com a concepção adotada pela BNCC”
(COORDENADORA, 2019).

“As dimensões do conhecimento ficam muito no campo da ‘vivência’, sobressaindo as possibilidades de aprendizagem científica” (FLORA, 2022).

Após as discussões do encontro formativo, os/as professores/as mostraram discordar da concepção de Educação Física e das dimensões do conhecimento assumidas na BNCC, pois as perceberam como circunscritas ao trato com a subjetividade do/da aluno/a. Esse entendimento vai ao encontro dos estudos científicos que afirmam estar explícita nessas dimensões a predominância da hipersubjetividade de cunho humanístico na constituição do/a estudante, representada pedagogicamente no desenvolvimento da fruição, da recreação e da vivência. Laine Moreira *et al* (2016) e Telma Martineli *et al* (2016) explicam que a BNCC fundamenta-se em uma perspectiva fenomenológica, supervalorizando os sentidos e significados atribuídos ao conhecimento, de forma que incide não em sua apropriação, mas na mera vivência e fruição, esvaziada do conhecimento.

O documento também recebe influência do construtivismo, uma vez que concebe o desenvolvimento das dimensões cognitiva, intelectual e afetiva. Entretanto, esse desenvolvimento ocorre de forma sucessiva, como discutido por Jean Piaget (1999): os conhecimentos são desenvolvidos de forma autônoma, pela própria criança que, situada em determinada fase de desenvolvimento, expandirá espontaneamente aqueles conhecimentos previstos a idade, como uma condição biológica. Apesar de a BNCC não expor

esse conceito de forma explícita, ao determinar objetivos a serem realizados pelas próprias crianças e não direcionado o que o/a professor/a precisa desenvolver, expressa sua concepção de capacidade biológica de a criança aprender sem professor/a. Em última análise, ambas as perspectivas, a presente na BNCC e de Piaget, convergem por não tomarem como premissa a base material, distanciando-se da proposta desenvolvida pelo município de Marialva. Nela, os/as professores/as valorizam a apropriação dos conceitos científicos, por eles/elas mediada.

No que diz respeito às competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as no ensino da Educação Física, os/as professores/as afirmaram que

“as 10 competências, se alcançadas, exploram aspectos fundamentais e essenciais na aprendizagem e vivência da cultura corporal, desde a vivência, identificação, reflexão, compreensão, análise” (COORDENADORA, 2019).

“as competências oportunizam que o conhecimento traga desde sua origem até sua aplicação na vida cotidiana” (FLORA, 2019).

“o professor não pode mediar o conhecimento” (MARIA, 2019).

Em sua maioria, os/as professores/as concordaram com a proposta de desenvolvimento das competências na Educação Física, ao afirmar que elas permitem uma compreensão da cultura corporal e de sua origem, o que valoriza as experiências e permite associá-las à vida cotidiana.

Quanto à organização curricular da BNCC, os/as envolvidos/as na pesquisa indicaram:

“existir uma sistematização dos conteúdos, isso já é um avanço, apesar de eu discordar de alguns pontos como uma esportivização da unidade esporte e a maneira como a ginástica foi distribuída nas unidades[...]. Concordo, apesar de que falta aprimoramento na formação acadêmica e na formação continuada, em relação a algumas práticas corporais, como esportes de aventura e lutas” (COORDENADORA, 2019).

“concordo, desde que os conhecimentos que dão base à Educação Física sejam oportunizados aos alunos de forma ontológica e fazendo relações com a sociedade e suas formas de organização” (FLORA, 2019).

“Pelo fato de não ter uma sequência lógica e algumas organizações não fazem parte da nossa realidade” (MARIA, 2019).

Os/As professores/as compreendem que os mesmos conteúdos apontados pela BNCC são constituintes da cultura corporal e, portanto, aproximam-se dos conhecimentos pertinentes à Educação Física. Entretanto, identificaram a necessidade de formações de aprofundamento sobre tais conteúdos recentemente incluídos nos currículos, bem como expressaram um distanciamento de algumas formas de organização curricular na realidade de Marialva.

Os/As professores/as que concordaram com a organização curricular afirmaram a importância da sistematização desses conteúdos para a Educação Física; outros/as, como é o caso da professora Flora, reforçaram que essa sistematização deve vir acompanhada de conhecimentos oportunizados a partir de uma concepção ontológica do ser, apontando para uma concepção de educação e do ensino dos conteúdos escolares de forma organizada e sistematizada, como preconiza Vigotski (2000; 2010), que fundamenta as Diretrizes Curriculares e pedagógicas de Marialva.

No que diz respeito à concepção pedagógica, todos/as os/as professores/as discordam da perspectiva adotada pela BNCC:

“ensino centrado no aluno, [que] impossibilita ou dificulta a aprendizagem que vai além do senso comum para um conhecimento científico” (COORDENADORA, 2019).

“os conhecimentos oportunizados no interior da escola devem ser desenvolvidos trazendo um caminho que leve a apropriação da riqueza cultural, científica, técnica, ampliando o desenvolvimento das funções psicológicas que nortearão o seu social nas tarefas cotidianas” (FLORA, 2019).

Em sua perspectiva, o conhecimento oportunizado deve caminhar para a formação científica, para a apropriação pelo/a aluno/a das riquezas culturais, científicas e técnicas, concernentes ao pensamento de Vigotski; e divergem, em seus pressupostos do estabelecido pela BNCC. Ao avaliarem-na, os/as professores/as afirmaram que

“De forma geral ela é boa, as unidades temáticas e os conteúdos curriculares estão de acordo com o que considero ideal, salvo alguns equívocos, apenas a concepção pedagógica sou contra” (COORDENADORA, 2019).

“Pelo pouco contato que tive com esse documento, verifiquei que há um esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem, pois os conteúdos se aproximam mais de uma vivência imediata, do que uma apropriação e objetivação de um conhecimento concreto necessário para o desenvolvimento do gênero humano” (FLORA, 2019).

Mesmo com suas fragilidades, alguns/umas professores/as olham a BNCC como o início de uma estruturação/sistematização curricular para a Educação Física, porém, estabelecem uma crítica à concepção pedagógica e ao processo de ensino.

Em síntese, percebemos concepções e posicionamentos mais claros dos/das professores/as após o processo formativo. A análise e o estudo da BNCC permitiram uma identificação de diferenças fundamentais entre esta e o currículo do município, principalmente quando discutem o processo de ensino, a concepção e o papel do/da professor/a. Nos dedicaremos, a seguir, à análise das implicações cotidianas das divergências pontuadas pelos/as professores/as.

Contrapontos entre a política curricular nacional e municipal: implicações para a prática docente

A percepção inicial dos/das professores/as nos indicou uma aproximação entre a BNCC e a Diretriz Curricular de Marialva; mas esse quadro se modificou a partir de um estudo sistemático das propostas de ambas. A formação realizada com os/as professores/as possibilitou uma mudança em sua percepção, na medida em que desencadeou um pensamento crítico direcionador das discussões e análises sobre a concepção, as dimensões do conhecimento e alguns objetivos de aprendizagem da BNCC.

Os/As professores/as cogitaram a possibilidade de manter o currículo e a metodologia de ensino do município de Marialva, frente à obrigatoriedade de se trabalhar com a BNCC. De acordo com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME (2019), o currículo municipal deve seguir, obrigatoriamente, os conhecimentos, habilidades e objetivos de aprendizagem estabelecidos pela BNCC. Há uma pequena parte desse currículo municipal, chamado de *parte diversificada*, no qual é possível incluir as especificidades de cada município. Todavia, a grande questão é: na parte curricular diversificada, é possível assegurar a *concepção* curricular e pedagógica de um município?

As entrevistas com os/as professores/as e as Diretrizes Curriculares para a Educação Física nos mostraram as tentativas de elaboração de um currículo preocupado com o desenvolvimento humano, por meio da formação de conceitos científicos, em oposição à formação de competências e habilidades defendida pela BNCC. Os estudos e currículos elaborados pelos estados e municípios, alinhados com o pensamento crítico, como no caso de Marialva, podem constituir uma educação para além das ideologias predominantes.

Grande parte dos/das professores/as de Marialva se esforça para desenvolver as ações pedagógicas no campo da crítica e afirma desenvolver aulas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural. A professora Tainá indagou sobre a ação do município dentro dessa perspectiva e o interesse em conservar as ações pedagógicas fundamentadas nessa concepção, mesmo após a reelaboração curricular. Além de se orientar pela teoria, a professora Flora nos explicou que a compreensão de uma aula nesses pressupostos subentende uma visão de Educação Física como conhecimento histórico produzido pelo ser humano.

Distanciando-se do que preconiza a BNCC, alguns/umas professores/as do município desenvolvem atividades educativas que contribuem para o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, com uma preocupação que muito se aproxima das atividades educativas de caráter emancipador, explicitadas por Ivo Tonet (2014). Esse autor explica que o conhecimento de caráter revolucionário é aquele que permite conhecer o objeto como um processo de construção da totalidade do ser social. Neste caso específico de Marialva, isso pressupõe valorizar as ações desenvolvidas por professores/as e, mais do que isso, ajudá-los/as na continuidade do trabalho pedagógico, mesmo com

as novas determinações da BNCC. Como Tonet enfatiza “mesmo que o espaço para a realização destas atividades seja muito estreito, ele existe e pode e deve ser aproveitado” (TONET, 2014, p. 18).

Portanto, o diálogo com os/as professores/as e a coordenadora de Educação do município de Marialva nos permitiu constatar o que Inês Oliveira já havia advertido: “As determinações oficializadas sempre se modificam em virtude do campo que encontram” (OLIVEIRA, 2013, p. 380).

Vale destacar que há uma problemática instaurada sobre a relação entre currículos oficiais e a prática político-pedagógica dos/das docentes de Educação Física. A construção do currículo de Marialva, anterior às normativas da BNCC, foi um processo coletivo e se efetivou como política educacional progressista. Em face disso, consideramos arbitrários e descontextualizados os currículos oficiais que pretendem padronizar o processo educativo em todo o território brasileiro, tendo em vista as dimensões geográficas do nosso país e as particularidades históricas, artísticas e culturais.

A BNCC, inevitavelmente, se modificará na prática desses/as professores/as de Marialva, que almejam uma educação diferente daquela preconizada por tal política nacional. Apesar de ser uma realidade, os/as professores/as identificaram, ainda que inicialmente, divergências no campo educacional; logo, buscam caminhos e brechas legais para assegurar no município um currículo e uma pedagogia que convenham ao encontro de suas concepções.

Nosso debate permitiu um avanço na compreensão dos/das professores/as com relação à BNCC, contudo, trouxe problemáticas que ainda não foram sanadas, que necessitam de estudos sobre os conflitos resultantes das contradições que emergem dessa forma de sociabilidade.

Considerações finais

A BNCC é uma das políticas oficiais elaboradas sem diálogo efetivo com a realidade escolar, o que dificulta o processo de reestruturação curricular, reverberando um distanciamento e um desconhecimento de seus fundamentos e estrutura curricular. A concepção dos/das professores/as e da coordenadora sobre os documentos analisados é tensionada por normativas que causam incertezas, mas também a certeza de que devem ser implementadas legalmente. Frente a isto, vimos a necessidade de participar na formação dos/das professores/as, no sentido de torná-los/as sujeitos/as conscientes da realidade educacional brasileira.

O momento formativo desenvolvido por esta pesquisa muito contribuiu para o debate dessas questões, relacionando-as com a realidade do trabalho que já desenvolvem. A formação também expressou a importância da tríade pesquisa - ensino - extensão,

basilar na Universidade, no sentido de contribuir na formação continuada dos/das professores/as e no desenvolvimento de pesquisas que se aproximem das necessidades reais da instituição educadora.

Mesmo que os/as professores/as tenham compreendido os fundamentos da BNCC na formação, não houve resolução do problema da indissociabilidade entre essa política e a realidade das escolas. Na medida em que os/as professores/as compreenderam aspectos da BNCC, identificaram muitas divergências em relação às diretrizes do município em que atuam, principalmente na descrição de um ensino focalizado no/a aluno/a e na secundarização da ação dos/das professores/as.

Há a necessidade de encontrar espaços para um ensino que atenda as determinações estabelecidas pela BNCC, mas que também esteja voltado às especificidades e necessidades do município de Marialva/PR. Isso pode ser alcançado por meio da parte diversificada do currículo, mas carece de compreensão sobre seus limites e possibilidades.

Vivemos um momento político conturbado, iniciado em 2016, quando golpes e medidas reformistas que desvalorizam a educação foram aprovadas; as determinações e imposições da BNCC são realidade e estão cada vez mais presentes nos documentos e cotidianos das escolas. Entretanto, como no município de Marialva/PR, as escolas não são meros campos de aplicação de políticas educacionais, são campos de modificação e realização dessas políticas, nas quais parte significativa dos/das professores/as e gestores/as, a exemplo de outros momentos na história, se posicionaram criticamente. A realidade pesquisada parece ser a via que a coordenadora e os/as professores/as de Marialva, ainda que dentro de seus limites e suas parcas possibilidades, estão a trilhar.

Recebido em: 13/07/2022; Aprovado em: 14/03/2023.

Notas

- 1 A pesquisa de campo foi aprovada pelo comitê de ética sob o CAAE nº 08921618.8.0000.0104, sob autorização da Secretaria de Educação do Município de Marialva-PR.
- 2 Do corpo docente composto por 16 professores/as de Educação Física, 12 aceitaram participar da pesquisa.
- 3 Os nomes utilizados na pesquisa são fictícios para preservar a identidade dos/das participantes.
- 4 Edgar Silvestre, conhecido como Deca, foi vice-prefeito da Cidade de Marialva-PR de 2009 a 2012 e prefeito de 2013 a 2016. Era filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).
- 5 A Teoria Histórico-cultural foi produzida por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) em um contexto pós-revolucionário, “como um produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30” (TULESKI, 2008, p. 71). Vigotski, principal representante da teoria, aborda o estudo do psiquismo humano utilizando o método de Marx em sua psicologia.

- 6 Para Vigotski (2010), os conhecimentos se formam por caminhos distintos e se complementam neste processo de ensino, em que o conceito científico não começa e nem surge de um campo desconhecido. O professor no processo de ensino considera a zona de desenvolvimento real, momento em que o aluno se encontra no processo de desenvolvimento, ou seja, considera-se o que o aluno já desenvolveu, para então tratar a zona de desenvolvimento proximal, que é qual conhecimento o aluno pode adquirir (VASCONCELOS, 2017).
- 7 O *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) indica as etapas do processo de implementação da BNCC: Estruturação da governação de implementação; Estudo das Referências Curriculares; (Re)elaboração Curricular; Formação Continuada para os novos currículos; Revisão dos Projeto Pedagógicos – PPPs; Materiais Didáticos; e Avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Os municípios se encontravam em fase de (re) elaboração curricular, formação continuada e revisão dos PPPs, tendo como prazo até final de 2020 para finalizar tais etapas.
- 8 O município possuía encontros mensais de estudos, portanto, as intervenções do grupo foram realizadas nestes horários. Os temas dos estudos realizados e utilizados nas formações foram: 1- Política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular: repercussões na Política municipal; 2- A dança na Educação Física: da Base Nacional Comum Curricular à realidade escolar; 3- O esporte na BNCC. Entretanto, neste artigo, trago apenas as discussões da primeira formação realizada.

Referências

- BALL, Stephen J. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós, 1987.
- BETTI, Mauro. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários da Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC*. Brasília, 2018.
- CAETANO, Maria Raquel & COMERLATO, Luciani Paz. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, Jose Clovis & REIS, Jonas Tarcísio. *Políticas Educacionais no Brasil Pós-golpe*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 17-40.
- CARVALHO, Janete Magalhães & LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-posições*, v. 29, n. 2, 2018, p. 235-258.
- DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de Cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1994. p. 224.
- HILDEBRANDT, Reiner. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

- MARIALVA. *Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva – PR*. Marialva: Secretaria da Educação, 2017.
- MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico *et al.* Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*. v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016.
- MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: DIFEL, 1984.
- MOREIRA, Laine Rocha *et al.* Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em Foco. *Motrivivência*. v. 28, n. 48, 2016.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, set./dez. 2013, p. 375-391.
- PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PERONI, Vera M.; LIMA, P. V.; KADER, C. R. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 115-123.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- SANTOS, Guilherme dos & BAIROS, Antônio Tadeu Campos. *O uso da linguagem na busca compreensiva da razão na ética do discurso de Habermas*. In: Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH. Organizado por Raquel Kritsch e Mirian Donat. Londrina: Eduel, 2010.
- SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. 12 ed. Campinas: Cortez, 1992.
- TANI, Go *et al.* *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: E.P.U., 1988.
- TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, 2014, p. 9-23.
- TULESKI, Silvana Calvo. *Vygotski: a construção de uma Psicologia Marxista*. Maringá: EDUEM, 2008.
- UNCME. *Conselhos: Diretrizes – Entendimentos*. 2019.
- VASCONCELOS, Carolina de Moura. *Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino da Educação Física: A ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental*. Maringá: EDUEM, 2017. Trabalho apresentado como monografia (UEM).
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes:

uma revisão integrativa

Educational psychology in initial teacher training courses:

an integrative review

La psicología educativa en los cursos de formación inicial docente:

una revisión integradora

 **VIVIANE BASTOS***

Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

RESUMO: Este estudo objetiva apresentar uma revisão integrativa sobre psicologia da educação na formação docente no contexto brasileiro. A revisão integrativa, conforme Agda M. F. Carvalho (2020), se encontra entre as revisões de avaliação e síntese, numa descrição minuciosa de percurso (método) e critérios para incluir ou excluir artigos, além de procedimentos para classificar dados e criar categorias. Esta revisão foi realizada com dados da base SciELO, entre abril e maio de 2022, considerando o período de 2012 a 2021. A partir de critérios de inclusão/exclusão, foram recuperados seis artigos descritivos, que revelaram a falta de formação adequada de professores/as, considerando conteúdos e aprendizagens. Constatou-se a necessidade de uma metodologia diferenciada para que os conteúdos de psicologia da educação despertem e preparem professores/as em formação para lidar com dificuldades de aprendizagem, entendendo-as como manifestações das relações entre diferentes sujeitos, entendendo que o contexto educacional é um espaço dinâmico, complexo e enriquecedor.

Palavras-chave: Psicologia da educação. Licenciatura. Formação docente.

ABSTRACT: This study aims to present an integrative review on educational psychology in teacher training in the Brazilian context.

* Doutoranda em Educação. Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: <vivi.bastoss@gmail.com>.

According to Agda M. F. Carvalho (2020), the integrative review is between the evaluation and synthesis reviews and involves a detailed description of the path (method) and of the criteria for including or excluding articles, as well as procedures for classifying data and creating categories. This review was carried out with data from the SciELO database from April to May 2022, covering the period from 2012 to 2021. Based on the inclusion/exclusion criteria, six descriptive articles were retrieved, which revealed the lack of adequate training of teachers regarding content and learning. Therefore, this review points to the need for a different methodology so that educational psychology contents awaken and prepare teachers in training to deal with learning difficulties, understanding them as manifestations of relationships between different people, bearing in mind that the educational context is a dynamic, complex and enriching space.

Keywords: Psychology of education. Teaching. Teacher training.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo presentar una revisión integradora sobre la psicología educativa en la formación docente en el contexto brasileño. La revisión integradora, según Agda M. F. Carvalho (2020), se encuentra entre las revisiones de evaluación y síntesis, en una descripción detallada del recorrido (método) y criterios para incluir o excluir artículos, así como procedimientos para clasificar datos y crear categorías. Esta revisión se realizó con datos de la base de datos SciELO, entre abril y mayo de 2022, considerando el período de 2012 a 2021. Con base en criterios de inclusión/exclusión, fueron recuperados seis artículos descriptivos, que revelaron la falta de formación adecuada de los docentes, considerando el contenido y el aprendizaje. Se constató la necesidad de una metodología diferenciada para que los contenidos de psicología educativa despertaran y preparen a los docentes en formación para enfrentar las dificultades de aprendizaje, entendiéndolas como manifestaciones de relaciones entre diferentes sujetos, entendiendo que el contexto educativo es un espacio dinámico, complejo y enriquecedor.

Palabras clave: Psicología de la educación. Licenciatura. Formación docente.

Introdução

O presente texto aponta a relação entre psicologia e educação, suas aproximações e contradições, em especial, sua relevância na formação docente para a atuação na educação básica. A psicologia no âmbito da educação teve sua história marcada por uma atuação na qual se tratavam problemas de desenvolvimento e aprendizagem, de modo a contribuir para a produção de estigmas. Com o avanço de estudos e técnicas, a psicologia no sistema educacional volta-se para a compreensão das dificuldades de estudantes, entendendo-as como manifestações decorrentes das inter-relações de diferentes atores/atrizes no contexto, revelando-se um espaço multifacetado.

Enquanto disciplina nos cursos de licenciatura, a psicologia da educação consiste em preparar os/as futuros/as docentes para a atuação, desvelando conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e preparando-os/as para uma prática pedagógica mais sensível. Para que a atuação do/da professor/a seja mais eficaz, é preciso haver um planejamento pedagógico que articule todos os processos, que integre ao máximo as habilidades pedagógicas e as competências a serem desenvolvidas pelos/as estudantes. – trata-se de articular conhecimento técnico com habilidade atitudinal para o ser e fazer docente. Assim, a formação docente é fundamental para preparar os/as professores/as para o seu fazer educacional.

De acordo com documentos oficiais, como o *Relatório de monitoramento das metas* do Plano Nacional de Educação – PNE e do Censo da Educação Básica, ambos de 2020, há pouco mais de dois milhões de docentes na educação básica brasileira; dentre esses/as, 63% deles/as atuam no ensino fundamental. Os indicadores da Meta 15 do PNE – que diz respeito à garantia da política nacional de formação dos/das profissionais da educação, assegurando que todos os/as professores/as da educação básica possuam formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2020; BRASIL, 2021) – demonstram que o país tem conseguido aumentar o índice de docentes com licenciatura em Pedagogia para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas permanece com o desafio de garantir a adequação da formação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que demanda professores/as especialistas em diferentes áreas.

No que se refere ao estado de Santa Catarina, por exemplo, os indicadores educacionais publicados em 2021 pela Secretaria de Educação do Estado (SANTA CATARINA, 2021) revelam que, dos/das quase 90 mil docentes atuantes na educação básica nos municípios catarinenses, 92% possuem ensino superior. A partir desse cenário e entendendo a articulação dos conhecimentos em psicologia *da e na* educação nos cursos de licenciatura e as metas estabelecidas para a qualidade da formação do/a futuro/a docente, surgiu-nos a intenção de verificar o que a literatura científica atual tem publicado sobre psicologia da educação na formação docente em cursos de licenciatura.

Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão integrativa de estudos em psicologia da educação na formação docente em licenciatura, no contexto brasileiro. Trata-se de uma revisão integrativa de literatura – RIL para ampliar a familiaridade com a temática definida; já o método permite apresentar uma síntese de diferentes estudos publicados e evidenciar conclusões acerca de determinada área de conhecimento.

Método

A revisão integrativa, de acordo com Agda Carvalho (2020), se encontra entre as revisões de avaliação e síntese, ou seja, é uma modalidade que envolve a descrição minuciosa do percurso a ser seguido (método) e dos critérios para incluir ou excluir artigos, além de procedimentos para classificar dados e criar categorias. Conforme explicam Marcela Souza, Michelly da Silva e Rachel Carvalho (2010), a revisão integrativa permite incluir diferentes estudos para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Para isso, “combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular” (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010, p. 103).

Para esta pesquisa, as buscas de artigos científicos foram realizadas na *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, nos meses de abril e maio de 2022. Foram utilizadas diferentes combinações entre os termos relacionados para este estudo: i) *psicologia da educação* AND *licenciatura*; ii) *psicologia da educação nas licenciaturas*; iii) *psicologia da educação* AND *formação de professores*. A questão central da pesquisa está na *formação docente* e na *formação de professores*. O recorte temporal foi estabelecido para publicações de 2012 a 2021.

Os critérios para este estudo também levaram em consideração as perspectivas teóricas balizadoras de uma pesquisa de doutorado, a saber, a teoria psicológica histórico-cultural e a teoria pedagógica histórico-crítica. Entende-se que a formação docente, sob a luz da psicologia sócio-histórica, deve contemplar o preparo para a atuação no cenário escolar que atravessa o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a importância do contexto relacional para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A abordagem adotada neste trabalho é qualitativa, pois analisa um universo de significados, valores e atitudes, correspondente a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, como as ações e relações humanas, que são impossíveis de serem medidas por equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2002).

Para operacionalizar a revisão integrativa faz-se necessário, segundo Carvalho (2020), seguir algumas etapas, organizadas na seguinte sequência: i) identificação do tema e elaboração da questão norteadora; ii) estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão/

busca ou amostragem da literatura; iii) definição das informações a serem categorizadas; iv) avaliação dos estudos incluídos na revisão; v) interpretação de resultados; e vi) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

A primeira fase da revisão integrativa corresponde à identificação do tema e à elaboração da pergunta norteadora, consistindo em uma das fases mais importantes, já que possibilita identificar os estudos a serem realizados, as próximas etapas, os meios adotados para a identificação e as informações coletadas em cada estudo selecionado.

Marcela Souza, Michelly Silva e Rachel Carvalho (2010) afirmam que a pergunta norteadora deve ser elaborada de forma clara, concisa e específica, “relacionada a um raciocínio teórico, incluindo teorias e raciocínios já aprendidos pelo pesquisador” (SOUZA, SILVA & CARVALHO, 2010, p. 103). Nesse sentido, tendo sido o tema identificado, esta pesquisa teve como norte responder uma indagação acerca das produções científicas sobre psicologia da educação na formação inicial docente nas licenciaturas.

Seguindo os passos para a realização de revisão integrativa, Carvalho (2020) destaca a próxima etapa como o estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão, busca ou amostragem da literatura. Assim, foram aqui adotados os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos artigos: i) publicação em português; ii) publicação em periódicos científicos; iii) artigos disponíveis na íntegra na base de dados; iv) menção à psicologia da educação na licenciatura; v) relatos sobre práticas e/ou pesquisas realizadas no contexto brasileiro. Pelos critérios de exclusão, por sua vez, eliminaram-se documentos como resumos, resenhas, anais de congressos, artigos de revisão, artigos repetidos, relatos de práticas no ensino médio e fundamental e espaço temporal superior a 10 anos de publicação, ou seja, artigos publicados antes de 2012. O título também funcionou como critério de exclusão, já que alguns não contemplavam o tema pesquisado.

Feita a primeira seleção, realizou-se a leitura do resumo dos artigos selecionados. Foram selecionados artigos a partir de determinados termos nos títulos, resumos, e/ou palavras-chave.

Resultados

Os resultados das buscas por artigos científicos foram analisados qualitativamente, utilizando-se os próprios estudos acessados para estabelecimento de diálogo entre autores/as.

Os artigos foram selecionados a partir das combinações entre os descritores deste estudo. Na primeira combinação, foram localizados quatro artigos e selecionados somente dois contemplando os critérios de inclusão. Na segunda combinação dos termos, um artigo foi selecionado e os demais foram descartados. Já na terceira combinação, foram localizados oito artigos, sendo somente três selecionados, já que os demais eram repetidos

ou cujos títulos, resumos ou palavras-chave não contemplavam os termos definidos para este estudo. Da totalidade de artigos localizados, somente seis se encaixaram nas descrições estabelecidas para o presente trabalho: três artigos datados de 2013, um do ano de 2016, um de 2019 e um de 2021.

Seguindo as etapas da revisão integrativa, os artigos selecionados foram categorizados de acordo com autoria, título, ano de publicação, nome do periódico científico, tipo de estudo, objetivos, método, principais resultados e conclusões. Os resultados selecionados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 1: Levantamento de artigos publicados na SciELO

| Autores/as | Título | Nome do periódico | Ano de publicação |
|--|--|----------------------------------|-------------------|
| WALTER, Fernanda Omelczuk | “E se o relatório fosse do Victor?” Pensando com o cinema a alteridade, a imaginação e a psicologia na formação de professores | Pro-posições | 2021 |
| CASIRAGHI, Bruna ARAGÃO, Júlio César Soares | Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico | Psicologia Escolar e Educacional | 2019 |
| MOUKACHAR, Merie Bitar CIRINO, Sérgio Dias | Por uma didática clínica: psicologia da educação nas licenciaturas | Educação em Revista | 2016 |
| TOASSA, Gisele | Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vygotsky | Estudos de Psicologia | 2013 |
| VIEIRA, Rita de Cássia ASSIS, Raquel Martins de CAMPOS, Regina Helena de Freitas | Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de Psicologia para educadores | Psicologia & Sociedade | 2013 |
| TONUS, Karla Paulino | Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo | Psicologia Escolar e Educacional | 2013 |

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Observou-se um número inexpressivo de publicações, embora se reconheça a existência de estudos transversais que abordam a psicologia no contexto educacional como área de conhecimento em formações docentes.

Como terceira etapa na revisão integrativa, tem-se a definição das informações a serem categorizadas. Sendo assim, os artigos selecionados foram categorizados de acordo com autoria, título, ano de publicação, nome do periódico científico, tipo de estudo, objetivos, método, principais resultados e conclusões. Essas categorias foram organizadas em eixos temáticos, a saber: i) palavras-chave; ii) objetivos dos artigos selecionados; iii) a frequência dos autores nas referências; iv) perfil das publicações; v) possíveis articulações entre os artigos.

Os artigos selecionados discutem sobre a importância de articular diferentes disciplinas que se complementam; o perfil dos cursos de licenciatura; e a valorização do desenvolvimento discente, pessoal e profissionalmente.

Descrição, análise e interpretação dos dados

Seguindo as etapas da revisão integrativa, neste item serão apresentadas a definição das informações a serem categorizadas, a avaliação dos estudos incluídos na revisão e a interpretação de resultados.

Sobre os objetivos dos artigos selecionados

Esta categoria apresenta os objetivos dos artigos selecionados, demonstrados no quadro a seguir.

Quadro 2: Objetivos dos artigos selecionados

| Autores/as | Título | Ano de publicação | Objetivos |
|--|---|-------------------|---|
| WALTER, Fernanda Omelczuk | “E se o relatório fosse do Victor?” Pensando com o cinema a alteridade, a imaginação e a psicologia na formação de professores | 2021 | Compartilhar uma experiência pedagógica com o cinema junto à disciplina psicologia da educação, oferecida para alunos/as de licenciaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. |
| CASIRAGHI, Bruna ARAGÃO, Júlio César Soares | Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico | 2019 | Apresentar um relato de experiência do uso de metodologias orientadas para problemas estruturados a partir das etapas do pensamento crítico com estudantes da disciplina de Psicologia da Educação no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. |

| Autores/as | Título | Ano de publicação | Objetivos |
|---|--|-------------------|---|
| MOUKACHAR, Merie Bitar; CIRINO, Sérgio Dias | Por uma didática clínica: psicologia da educação nas licenciaturas | 2016 | Discutir a prática [didática clínica] para desenvolvê-la no ensino de Psicologia da Educação, na formação de professores, abrindo o nosso olhar para refletir sobre a possibilidade de ministrar clinicamente, mas ainda didaticamente, os conteúdos da referida disciplina. |
| TOASSA, Gisele | Certa unidade no sincrético: Considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vygotsky | 2013 | Desvelar a semântica de alguns dos principais conceitos da “Psicologia Pedagógica” que, a despeito de sua imaturidade teórica, ecletismo e problemas de composição – decorrentes tanto do seu caráter de compêndio quanto de sua rápida elaboração – vem sendo pouco comentado em suas contribuições originais e valor histórico. |
| VIEIRA, Rita de Cássia ASSIS, Raquel Martins de. CAMPOS, Regina Helena de Freitas | Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores | 2013 | Favorecer aos/as alunos/as (futuros/as professores/as) o estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos desenvolvidos na disciplina e a realidade que se apresenta a partir do convívio com um adolescente. |
| TONUS, Karla Paulino | Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo | 2013 | Oferecer elementos para se pensar uma educação dirigida ao homem concreto como uma das contribuições que a Psicologia pode oferecer a um trabalho educativo comprometido com a superação do subjetivismo. |

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Observa-se que os objetivos de um dos artigos versam sobre o compartilhamento de experiência prática, ou seja, um relato de experiência (compartilhar); e do outro, sobre um estudo descritivo (elaborar e desvelar) com a intencionalidade de elucidar a semântica envolvendo um termo pouco usual: ‘psicologia pedagógica’.

Partindo dos relatos de experiência, no que se refere ao fazer docente em cursos de licenciatura, Merie Moukachar e Cirino Dias (2016) relatam que o ingresso no campo profissional deixa os/as egressos/as inseguros/as em relação ao saber e à prática necessários para a atuação docente. Além disso, ressaltam que a vivência escolar do/da futuro/a professor/a em disciplinas de Psicologia influencia a sua prática.

a formação anterior do(a) professor(a), em Psicologia, deixa marcas que influenciam suas práticas, os objetivos e os conteúdos no ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. Esse professor, ao praticar o que denominamos *didática clínica*, deixa aparecer essas marcas, ou seja, as características da formação em Psicologia, na sua ação. Isso, de alguma maneira, influencia a preparação de seus alunos, professores em formação, para o enfrentamento da sala de aula, na escola do mundo atual. O objetivo desse texto é colocar em discussão essa prática (MOUKACHAR & DIAS, 2016, p. 295).

De modo geral, os artigos têm em comum a intencionalidade de tratar sobre a(s) relação(ões) entre conteúdos teóricos desenvolvidos na disciplina de Psicologia da Educação e a realidade da atuação docente no cotidiano escolar. Os artigos que abordam estudos teóricos, como o de Gisele Toassa (2013), articulam conceitos importantes e expressivos de educação e psicologia para a formação docente. Esse artigo específico consiste em estudo teórico que

dissertará sobre noções básicas (como reação, comportamento e experiência) e suas relações com as de educação, reeducação e papel do educador. Um dos objetivos é desvelar a semântica de alguns dos principais conceitos da “Psicologia Pedagógica” que, a despeito de sua imaturidade teórica, ecletismo e problemas de composição –decorrentes tanto do seu caráter de compêndio quanto de sua rápida elaboração – vem sendo pouco comentado em suas contribuições originais e valor histórico, foco essencial presente texto (TOASSA, 2013, p. 498).

Apontamentos de Karka Tonus (2013), que parte da análise das relações estabelecidas ao longo do tempo entre a Psicologia e a Educação, permitem destacar que, reconhecida a relevância dos conhecimentos em Psicologia na área educacional, uma das formas de se efetivar tal contribuição se daria por meio da inserção da disciplina Psicologia da Educação nas grades curriculares dos cursos de formação de professores/as.

A não apropriação, pelos professores em formação, das teorias psicológicas apresentadas nos cursos de formação de professores é um dos fatos que nos levam a questionar o objetivo da disciplina psicologia e educação nos referidos cursos, pois entendemos que tal objetivo precisa ser revisto e direcionado para a efetiva construção do trabalho educativo numa perspectiva crítica, uma vez que, de outro modo, só serviria para “psicologizar” problemas dos alunos. [...] a não apropriação das teorias apresentadas na disciplina Psicologia e Educação, constituinte da grade curricular dos cursos de formação de professores (com especial destaque para o de Pedagogia) é um fato que constatamos quando realizamos pequenas sondagens iniciais, com vistas à estruturação desta questão (TONUS, 2013, p. 272).

Nesse sentido também destacam-se Bruna Casiraghi e Júlio César Aragão (2019), para quem articular a disciplina de Psicologia da Educação vai muito além da apropriação de conceitos, devendo-se capacitar o/a futuro/a professor/a para empregar os conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento, aquisição de conhecimento e avaliação.

Sobre as palavras-chave

Uma vez o escopo da pesquisa definido, foram três as palavras-chave elencadas, sendo estabelecidas algumas combinações entre elas: i) *psicologia da educação* AND *licenciatura*; ii) *psicologia da educação nas licenciaturas*; iii) *psicologia da educação* AND *formação de professores*. O resultado pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3: Descritores dos artigos selecionados

| Autores/as | Título | Nome do periódico | Ano de publicação | Palavras-chave |
|--|--|----------------------------------|-------------------|---|
| WALTER, Fernanda Omelczuk | “E se o relatório fosse do Victor?” Pensando com o cinema a alteridade, a imaginação e a psicologia na formação de professores | Pro-posições | 2021 | - Psicologia da educação - Formação de professores - Cinema e educação |
| CASIRAGHI, Bruna ARAGÃO, Júlio César Soares | Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico | Psicologia Escolar e Educacional | 2019 | - Solução de problemas - Pensamento crítico - Formação de professores |
| MOUKACHAR, Merie Bitar CIRINO, Sérgio Dias | Por uma didática clínica: psicologia da educação nas licenciaturas | Educação em Revista | 2016 | - Psicologia da Educação - Formação docente - Didática clínica |
| TOASSA, Gisele | Certa unidade no sincrético: Considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na “Psicologia Pedagógica” de L. S. Vygotsky | Estudos de Psicologia | 2013 | - Vygotsky - Educação - Psicologia da educação - Formação de professores |

| Autores/as | Título | Nome do periódico | Ano de publicação | Palavras-chave |
|----------------------------------|--|----------------------------------|-------------------|---|
| VIEIRA, Rita de Cássia | | | | - Adolescência |
| ASSIS, Raquel Martins de | Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de Psicologia para educadores | Psicologia & Sociedade | 2013 | - Ensino de psicologia - Estudo de caso |
| CAMPOS, Regina Helena de Freitas | | | | - Formação de professores - Psicologia da educação |
| TONUS, Karla Paulino | Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo | Psicologia Escolar e Educacional | 2013 | - Formação de professores - Educação - Psicologia da educação |

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Dos artigos selecionados, observa-se que somente um apresenta *psicologia e educação* como diferentes descritores, e outro acrescenta a área de cinema ao seu escopo de estudo. Cinco artigos trazem como palavras-chave, *Psicologia da educação*: os de Fernanda Walter (2021), Merie Moukachar e Cirino Dias (2016), Gisele Toassa (2013), Rita de Cássia Vieira, Raquel Assis e Regina Campos (2013) e Karla Tonus (2013). Desses, quatro apresentam as palavras-chave *Formação de professores*, sendo que somente o artigo de Moukachar e Dias (2016) as combinam com as palavras-chave *Formação docente*. Todos os artigos apresentam a relação da disciplina em questão como pressuposto para a atuação docente, tendo os conceitos da Psicologia como base para a prática no contexto escolar.

Walter (2021) apresenta a relação entre a psicologia e o cinema (palavras-chave *cinema e educação*), com proposições do campo do cinema-educação relacionadas “com conceitos e pesquisas sobre o ensino de psicologia e formação de professores” (WALTER, 2021, p. 3).

Já Casiraghi e Aragão (2019) apresentam como palavras-chave *Solução de problemas, Pensamento crítico, e Formação de professores*. Discutem a articulação entre teoria e prática profissional para o desenvolvimento do pensamento crítico voltado para a resolução de problemas e tomada de decisões, do/da estudante de ensino superior. Para que tal aproximação seja possível, os autores apontam para o uso de estratégias de ensino que favoreçam “a autonomia, a metacognição e a autorregulação dos alunos” (CASIRAGHI & ARAGÃO, 2019, p. 1).

Moukachar e Dias (2016) discutem a prática do ensino de Psicologia da Educação e “temas que contribuem para a reflexão sobre a necessidade de ministrar clinicamente,

mesmo que ainda didaticamente, os conteúdos da referida disciplina” (MOUKACHAR & DIAS, 2016, p. 293); discorrem sobre o que denominam de didática clínica, na qual o/a professor/a deixa transparecer as marcas da formação anterior em Psicologia que influenciam sua prática, seus objetivos e os conteúdos no ensino da disciplina.

Partimos do pressuposto, simples e genérico, de que o modo como o professor realiza seu trabalho seleciona e organiza o conteúdo das matérias, e a eleição desta ou daquela maneira de ensinar contribui significativamente e de formas diferentes para a compreensão e a apreensão, pelos alunos, do conhecimento de uma maneira geral, em qualquer formação (MOUKACHAR & DIAS, 2016, p. 295).

Toassa (2013) parte de Lev Vygotsky, que documentou sua atividade na época (1926) em que lecionava numa escola de formação de professores/as para crianças entre 10 e 15 anos. A autora ressalta algumas contribuições originais extraídas do livro, procurando preservar o vigor do texto original, dissertando sobre noções básicas como reação, comportamento e experiência e suas relações com educação, reeducação e papel do/a educador/a.

Um dos objetivos é desvelar a semântica de alguns dos principais conceitos da “Psicologia Pedagógica” que, a despeito de sua imaturidade teórica, ecletismo e problemas de composição – decorrentes tanto do seu caráter de compêndio quanto de sua rápida elaboração – vem sendo pouco comentado em suas contribuições originais e valor histórico (TOASSA, 2013, p. 498).

O objetivo proposto por Vieira, Assis e Campos (2013) é apresentar uma prática formativa desenvolvida com alunos/as matriculados/as na disciplina Psicologia da Educação, oferecida para os cursos de licenciatura em uma instituição de ensino superior brasileira. A prática descrita apresenta a intencionalidade de “favorecer aos alunos – futuros professores – o estabelecimento de relações entre os conteúdos teóricos desenvolvidos na disciplina e a realidade”, levando em consideração o convívio com um adolescente (VIEIRA, ASSIS & CAMPOS, 2013, p. 399).

Tonus (2013) concentra-se

na necessidade de uma práxis educativa pela mediação dos conteúdos da disciplina Psicologia da Educação na perspectiva sócio-histórica [...] e as relações estabelecidas historicamente entre a Psicologia e a Educação. Esta análise deverá ser feita com a mediação, sobretudo, da compreensão de homem presente nessas relações. A concepção de homem destaca-se como a principal categoria de análise, da qual decorrem as implicações educacionais conforme os pressupostos filosóficos que a norteiam (TONUS, 2013, p. 272).

Sobre a frequência dos/das autores/as nas referências

A partir do entendimento sobre o processo de formação docente, tendo por base Lev Vygotsky, Dermeval Saviani, Bernadete Angelina Gatti e Marli Eliza Dalmazio Afonso

de André, o quadro a seguir demonstra a frequência na qual os/as autores referenciados/as nos artigos são mencionados/as e a relação dessas referências com a formação de professores/as em licenciatura.

Quadro 4: Frequência de autores nos artigos selecionados

| Autores | Frequência em referências | Frequência de referências no texto |
|-------------------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| | 1 em Walter (2021) | 2 em Walter (2021) |
| Lev Vygotsky | 1 em Moukachar (2016) | 5 em Moukachar (2016) |
| | 9 em Toassa (2013) | 99 em Toassa (2013) |
| Dermeval Saviani | 1 em Toassa (2013) | 1 em Toassa (2013) |
| | 1 em Tonus (2013) | 1 em Tonus (2013) |
| Bernadete Angelina Gatti | 1 em Vieira (2013) | 1 em Vieira (2013) |
| Marli Eliza Dalmazo Afonso de André | 1 em Moukachar (2016) | 1 em Moukachar (2016) |

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

No que se refere a Vygotsky, observaram-se diferenças na grafia do nome em um mesmo artigo. Por esse motivo, optou-se por uma busca pelas diferentes possibilidades de escrita do nome do teórico, o que ampliou a localização e a identificação nos artigos selecionados. Embora apenas um dos artigos tenha abordado o tema específico da teoria vygotskyana, observou-se a presença marcante da teoria do desenvolvimento e da aprendizagem.

Em Walter (2021) são apresentados alguns tópicos de Psicologia da Educação, como a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, entre outros, mas sem aprofundá-los teoricamente, já que um exercício final é o ponto-chave para a reflexão, e os/as alunos/as em questão conheciam a teoria na ocasião da realização do exercício.

Moukachar e Dias (2016) apresentam reflexões sobre a relação entre professor/a e aluno/a a partir da teoria de Vygotsky, destacando a “velha escola, que atribuía importância às notas, aos exames e ao controle, e de como isso deformou mais o professor do que o aluno” (MOUCHAKAR & DIAS, 2016, p. 307).

Já em Toassa (2013) é apresentado um estudo teórico de Vygotsky sobre noções básicas como comportamento e suas relações com as noções de educação, reeducação e papel do/a educador/a.

O professor é parte do mecanismo e está fora – perfaz unidade dialética com o meio. A escola caracteriza-se pela atividade de professores e alunos: “o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar

os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (VYGOTSKY, 1926/2003, p. 79)" (TOASSA, 2013, p. 502).

É também em Toassa (2013) que encontramos referência a Dermeval Saviani e sua proximidade com Vygotsky por destacar a experiência duplicada, "segundo quem este é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (TOASSA, 2013, p. 502).

Casiraghi e Aragão (2019) apresentam outras referências, cuja base teórica para a análise é relativa a: i) pensamento crítico: Casiraghi e Almeida (2017); Saiz e Rivas, (2017); Saiz Sánchez (2017); ii) pensamento crítico e relação com o ensino superior: Franco & Almeida (2017); Joly, Dias, Almeida, e Franco (2012); Marinho-Araújo e Almeida (2017); Veiga, Cardoso, Costa, e Jácomo (2016); iii) preparação dos/das profissionais para atuação profissional e aprendizagem de competências importantes: Butler et al., (2012); Esteves (2008); Pereira e Alich (2015); Zimmerman (2002) (CASIRAGHI & ARAGÃO, 2019, p. 2).

Vieira, Assis e Campos (2013) apresentam referências que discutem a relação entre psicologia e educação na formação de sujeitos/as com criticidade, para refletir sobre suas práticas a partir dos conhecimentos teóricos adquiridos e com capacidade para articular o conhecimento teórico e a vivência nos contextos educativos. As autoras trazem Bernadete Gatti como referência para a reflexão sobre a importância da criticidade na condução de pesquisas que "nos aproximem de compreensões mais adequadas desses processos, das decalagens e disrupturas". (GATTI, 2005, p. 145 apud VIEIRA, ASSIS & CAMPOS, p. 400). Vale destacar que, além de Gatti, as autoras referenciam Larocca (2000), Almeida et al. (2007), Bergamo e Romanowski (2006), Diniz-Pereira (2007), que discorrem sobre os modelos que orientam a formação de professores no Brasil.

Tonus (2013) apresenta reflexões sobre a necessidade de adotar métodos pedagógicos de fazer e ensinar psicologia que ampliem a capacidade de aprendizagem, para se evitar que práticas originadas dela sejam usadas para manipular o comportamento humano. A autora traz Saviani (2004), em especial, ao enfatizar a distinção entre "aluno empírico" e "aluno concreto", destacando que "nossos estudos permitem compreender que as teorias mais aceitas em Psicologia da Educação consideram o aluno como indivíduo empírico, dotado apenas das características imediatamente observáveis, como já pronto" (TONUS, 2013, p. 275).

Perfil das publicações

A partir da seleção dos artigos, passamos à identificação das suas correspondências com periódicos científicos. Ao todo, foram relacionados cinco periódicos, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Perfil das publicações

| Nome do periódico | Autores/as | Área de conhecimento | Observação |
|----------------------------------|--|---|---|
| Educação em Revista | MOUKACHAR & CIRINO (2016) | Educação Linguística e Artes e Filosofia/ Teologia (Formato eletrônico) | Educação em Revista é um periódico de acesso aberto, exclusivamente eletrônico, que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Possui como objetivo contribuir para a divulgação de conhecimento científico no campo da educação, produzido por pesquisadores/as de universidades e instituições de pesquisa do Brasil e do exterior. |
| Estudos de Psicologia | TOASSA (2013) | Psicologia Publicação contínua desde 2019 | Revista Estudos de Psicologia – Psychological Studies (Campinas). Este periódico foi descontinuado da SciELO em 07/2017. |
| Pro-posições | MACHADO (2016) WALTER (2021) | Educação | A Revista Pro-Posições, criada em 1990, é uma publicação de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp. O periódico ocupa uma posição consolidada como uma das principais publicações na área das Ciências da Educação, atingindo significativa variedade temática e conceitual e oferecendo um amplo escopo internacional, apoiado por seu corpo editorial. |
| Psicologia Escolar e Educacional | 1) CASIRAGHI, Bruna; ARAGÃO, Júlio César Soares. 2) TONUS, Karla Paulino | Psicologia e Educação (interface entre) | Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE |
| Psicologia & Sociedade | VIEIRA, Rita de Cássia. ASSIS, Raquel Martins de CAMPOS, Regina Helena de Freitas. | Psicologia social | Fundada em 1986, a revista publica, em fluxo contínuo, textos originais que apresentem resultados de pesquisa, argumentos e discussões sobre temáticas relevantes à produção de conhecimento em psicologia social e áreas afins, a partir de uma postura crítica, criativa, questionadora e interdisciplinar. |

Fonte: Elaboração da autora (2022) a partir das informações disponíveis na lista de periódicos para submissão de manuscritos do Sistema SciELO, em <<https://submission.scielo.br/>>.

Dos três periódicos indicados, dois são da área de educação e um da psicologia, sendo dois do estado de São Paulo e outro do estado de Minas Gerais, o que evidencia a Região Centro-Oeste.

Possíveis articulações entre os artigos

Os artigos selecionados e aqui analisados, nos permitem desenvolver uma pesquisa de doutorado, pois ficou evidente que há poucas publicações que articulam os temas propostos, ou seja, que abordam a formação docente como processo de desenvolvimento profissional e que expressem a articulação entre as duas ciências: psicologia e educação. Os autores pesquisados Walter (2021), Casiraghi e Aragão (2019), Moukachar e Cirino (2016), Toassa (2013), VIEIRA, ASSIS & CAMPOS, (2013), Tonus (2013) articulam a teoria com a prática, fazendo um contraponto com experiências de práticas pedagógicas adotadas no contexto da formação profissional, no caso, do futuro professor.

Autoras como Fernanda Walter (2021), Rita Vieira, Raquel Assis e Regina Campos (2013) discorrem sobre práticas pedagógicas na formação de professores/as: a primeira destaca a arte como prática para ampliar as possibilidades de conexão e articulação de conhecimentos em licenciaturas; enquanto que no segundo artigo, as autoras discorrem sobre o uso de estudo de caso em sala de aula.

Vygotsky (2007) em estudo sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, deu atenção para as influências ambientais e sociais que, segundo ele, neles interferem diretamente. Assim, no contexto educacional, as práticas pedagógicas exercem papel fundamental para a formação docente e servem de orientação para a sua prática profissional. O desafio consiste na formação do ser e fazer-se professor.

Walter (2021) destaca que usar diferentes práticas pedagógicas para a formação docente permite contribuir com reflexões no pensamento crítico sobre o ensino de psicologia, além de propiciar a integração de diferentes modos de articulação da arte nas licenciaturas.

É preciso, sem dúvida, uma discussão em torno dos conteúdos e teorias que constituem os currículos de psicologia na formação de professores, mas, especialmente, uma reflexão das práticas, no modo como lemos, estudamos, nos relacionamos com as teorias, aprendendo com o cinema e sua arte a não dissociar forma e conteúdo (WALTER, 2021, p. 21).

É pela mediação da escola, segundo Saviani (2012) que ocorre a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, em um movimento dialético, o que significa dizer que a prática escolar permite que se acrescentem novas formulações que fortaleçam as aprendizagens anteriores. Somam-se a esta reflexão Casiraghi e Aragão (2019), ao enfatizarem a importância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior, o qual exige que “os professores e as instituições de ensino invistam em estratégias pedagógicas que

fomentem esse tipo de pensamento” (CASIRAGHI & ARAGÃO, 2019, p. 3). Destacam práticas educacionais que trazem contextos reais para a sala de aula, para a resolução de problemas práticos, despertando o interesse dos/das alunos/as para a prática científica. Engajar alunos/as no processo de aprendizagem pode funcionar como uma estratégia para o futuro, quando de sua prática profissional, constituindo um modelo a ser reproduzido, servindo de inspiração para a sua atuação.

Moukachar e Cirino (2016) reforçam a ampliação do princípio conteúdo-forma usando estratégias diferenciadas e trabalhando

a realidade da futura vida profissional dos alunos de licenciatura, naquilo que ela provoca neles enquanto pessoas que a vivenciam e vivenciarão. Isso conduz a fazer da sala de aula de licenciatura uma sala viva. Sabemos, no entanto, que, ao fazer da sala de aula uma sala viva, os(as) professores(as) de Psicologia da Educação correm outros riscos, com os quais terão que lidar, tornando-se, no nosso entender, tarefa complexa, pois faz emergir o sujeito que a vive, com as questões que lhe são próprias (MOUKACHAR & CIRINO, 2016, p. 312).

Nesse sentido, encontramos em Toassa (2013) a reflexão sobre a necessidade da educação não ficar limitada somente à razão, destacando-se a importância de haver uma relação de interesses afins entre professor/a e estudante. Isso porque, de acordo com Vigotski: “a educação é um processo de permanente adaptação mútua de ambos os campos, em que o lado mais ativo, o que toma a iniciativa, por vezes é o dirigente ou o dirigido” (VYGOTSKY, 2003, p. 303, apud TOASSA, 2013, p. 503). A autora destaca também a complexidade do papel do/a professor/a, do/da qual é exigido um conhecimento científico para a criação do seu trabalho.

Rita Vieira, Raquel Assis e Regina Campos (2013) destacam outra prática pedagógica: o estudo de caso. Para as autoras, trata-se de uma interessante estratégia para embasar reflexões teóricas, por permitir aproximar a realidade dos/das alunos/as com o conteúdo da disciplina de Psicologia da Educação e por ampliar a compreensão e a interpretação do contexto.

Tonus (2013) segue a reflexão da psicologia histórico-crítica, defendendo que o ensino de psicologia deve se desenvolver numa perspectiva crítica, entendendo o ser humano como historicamente constituído.

Em suma, os/as autores/as remetem ao que Saviani (2008) destacava sobre os métodos de ensino *eficazes*:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 69).

Saviani (2021, p. 13) nos provoca a pensar o trabalho educativo como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, mostrando-nos a importância da formação docente para uma atuação profissional que promova a emancipação e a formação crítica.

Com as análises dos artigos foi possível perceber suas especificidades e as diferentes possibilidades de práticas pedagógicas e reflexões sobre o *ser* e o *fazer* docentes.

Considerações finais

A educação busca a formação humana que promova a emancipação. Na perspectiva histórico-cultural, ela possibilita ao/à professor/a a superação das formas alienadas do trabalho e se configura numa atividade autorrealizadora. Nesse sentido, a disciplina Psicologia da Educação pode ser considerada fundamental nos cursos de licenciatura, ou melhor, nos cursos de formação inicial de professores/as, pois propicia ao/à estudante conhecer melhor os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A formação inicial permite ao/à estudante, professor/a em formação, transitar por diferentes espaços. Nesse sentido, entende-se como possibilidade de novas pesquisas a identificação da relação entre as práticas pedagógicas vivenciadas no contexto de formação e seu significado para a atuação docente. O componente curricular estágio, por exemplo, pode ser entendido como uma possibilidade de o/a estudante demonstrar os conhecimentos adquiridos, como também de adotar práticas e metodologias vivenciadas enquanto era professor/a em formação.

Ficou evidenciada que a importância do ensino de psicologia está na apresentação da diversidade teórica, em uma perspectiva que apresente a forma como determinado conhecimento foi elaborado e sua inter-relação com outras teorias. Um desafio que se evidencia a partir dos artigos estudados é que parte dos cursos de formação inicial de docentes adota uma abordagem mais técnica do ensino, que acaba reduzindo-os ao não perceber a complexidade do processo educativo, tornando-os ineficientes.

Por outro lado, os estudos também ilustraram práticas pedagógicas que motivaram pesquisas e materiais para consulta, publicados em periódicos científicos indexados em bases de dados de alcance nacional e internacional. Nessa medida, esses estudos podem se constituir em modelos possíveis para a atuação docente. Em contraste, constatou-se uma carência de publicações trazendo os descritores elencados para este estudo.

Os artigos selecionados e aqui analisados contribuíram para a pesquisa de doutorado que se delinea, especialmente ao evidenciarem a necessidade de mais publicações que articulem os temas propostos. Assim, novas investigações surgem e podem contemplar

distintas bases de dados, focadas em formação de professores/as que tenham a Psicologia da Educação como embasamento para as reflexões acerca da relação entre teoria e prática.

Algumas das práticas apresentadas nos estudos mostram a relevância do paradigma crítico-reflexivo e a necessidade da articulação entre teoria e prática tendo por base o contexto da realidade social e a formação emancipatória humana.

Recebido em: 30/06/2022; Aprovado em: 14/03/2023.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- CARVALHO, Agda Malheiro Ferraz de. *Psicologia sócio-histórica e formação continuada de professores em serviço: revisão integrativa de estudos de 2005 a 2020*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- CASIRAGHI, Bruna & ARAGÃO, Júlio César Soares. *Metodologias orientadas para problemas a partir das etapas do pensamento crítico*. Psicologia Escolar e Educacional. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019010902>>.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOUKACHAR, M. B. & CIRINO, S. D. *Por uma didática clínica: psicologia da educação nas licenciaturas*. Educação Em Revista, 32(3), 293–316. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698149854>>.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Indicadores Educacionais Catarinenses. Atualização 2021*. Florianópolis, SC, 2021. Disponível em: <<https://online.anyflip.com/dgybz/jpsu/mobile/index.html>>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2021.
- SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias da & CARVALHO, Rachel. *Revisão integrativa: o que é e como fazer*. São Paulo: Einstein, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>>.

TOASSA, G. *Certa unidade no sincrético: considerações sobre educação, reeducação e formação de professores na "Psicologia Pedagógica" de L. S. Vygotsky*. Estudos de Psicologia (Natal). Jul, 2013, p. 497-505. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000300010>>.

TONUS, Karla Paulino. *Psicologia e Educação: repercussões no trabalho educativo*. Psicologia Escolar e Educacional. Dez, 2013, p. 271-277. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200009>>.

VIEIRA, Rita de Cássia; ASSIS, Raquel Martins de & CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores*. Psicologia & Sociedade. 2013; p. 399-409. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/wmGLQPHLmkbQKmmGPG8xVQM/>>.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 87-106.

WALTER, Fernanda Omelczuk. *"E se o relatório fosse do Victor?" Pensando com o cinema a alteridade, a imaginação e a psicologia na formação de professores*. Pro-Posições 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0015>>.



Ludicidade ao pensar o tempo: *jogos e brincadeiras nas aulas de história*

Ludicity when thinking about time:
games and activities in history classes

Lo lúdico al pensar en el tiempo:
juegos y actividades en las clases de historia

 **PATRÍCIA COSTA DE ALCÂNTARA***

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica- RJ, Brasil.

 **MARCELA DE MELO FERNANDES****

Instituto Federal de Minas Gerais, Arcos- MG, Brasil.

RESUMO: O texto, em forma de relato de experiência, apresenta os desafios enfrentados nas aulas de história em uma turma multi-idade, no contexto de implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do retorno às aulas presenciais após o distanciamento social imposto pela Covid-19. A busca por estratégias pedagógicas adequadas à conjuntura e ao perfil da turma levou a uma aproximação com a ludicidade. A partir da problematização do lugar atribuído ao lúdico na BNCC, argumentamos que experimentar a ludicidade no ensino fundamental – anos finais catalisa a progressão do conhecimento e da abstração conceitual que o documento espera para essa etapa da educação. Conclui-se que ter incluído ludicidade nas aulas de história contribuiu para mobilizar a turma em torno da mesma proposta didática, para a aquisição das habilidades curriculares previstas e para contornar alguns impactos negativos da pandemia.

Palavras-chave: Ludicidade. História. BNCC. COVID-19

* Mestra em História. E-mail: <historiapca@gmail.com>.

** Mestra em Educação, Cultura e Organizações Sociais. E-mail: <marcela.fernandes@ifmg.edu.br>.

ABSTRACT: This experience report presents the challenges faced in history classes in a multi-age class in the context of the implementation of Brazilian National Common Core Curriculum – BNCC and the return to in-person classes after the social distance imposed by Covid-19. The search for pedagogical strategies appropriate to the situation and the profile of the class led to an approximation with ludicity. From the problematization attributed to ludicity in BNCC, we argue that experiencing ludicity in the final years of elementary school catalyzes the progression of knowledge and conceptual abstraction that the document expects for this stage of education. It is concluded that ludicity in history classes contributed to mobilizing the students around the same didactic proposal, to the acquisition of the expected curricular skills and to overcome some negative impacts of the pandemic.

Keywords: Ludicity. History. BNCC. COVID-19

RESUMEN: El texto, en forma de relato de experiencia, presenta los desafíos enfrentados en las clases de historia en una clase multiedad, en el contexto de la implementación de la Base Nacional Común Curricular – BNCC y el regreso a las clases presenciales luego de la distancia social impuesta por el Covid-19. La búsqueda de estrategias pedagógicas adecuadas a la situación y al perfil de la clase condujo a una aproximación con la lúdica. A partir de la problematización del lugar que la BNCC atribuye a las actividades lúdicas, argumentamos que esa vivencia en los años finales de la enseñanza fundamental – bachillerato cataliza la progresión del conocimiento y la abstracción conceptual que el documento espera para esta etapa educativa. Se concluye que haber incluido la lúdica en las clases de historia contribuyó a movilizar la clase en torno a la misma propuesta didáctica, a la adquisición de las competencias curriculares esperadas y a sortear algunos impactos negativos de la pandemia.

Palabras clave: Lúdica. Historia. BNCC. COVID-19.

Introdução

A criação de redes coletivas de trabalho e o diálogo entre os/as professores/as é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional, já que “ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói

novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (NÓVOA, 2019, p. 10), e a integração entre a profissão docente, universidades e escolas é fundamental para a formação de professores/as.

Entendemos a publicação de relatos de experiência como um elemento importante dessa realidade partilhada. Através deles, as revistas acadêmicas tornam-se um espaço para o diálogo entre os saberes advindos da prática em ambiente escolar e a teorização. Constrói-se uma rede em que professores/as autores/as e/ou professores/as leitores/as contribuem mutuamente para o desenvolvimento profissional pautado na reflexão coletiva, colaborativa e partilhada do trabalho pedagógico, seja na formação inicial, na indução profissional ou na formação continuada.

O presente relato se justifica pela singularidade da situação e dos desafios que ela impôs: trata-se de uma sequência didática¹ elaborada para cinco aulas de história, de 50 minutos cada, pensada para uma turma multi-idade, composta por estudantes dos 6º e 7º anos, num contexto marcado por dois acontecimentos que impactaram fortemente a experiência de professores/as, estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar: a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o retorno às aulas presenciais após quase dois anos de distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

A BNCC apresenta dez competências² gerais que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, por meio das aprendizagens (habilidades) definidas como essenciais pelo documento. Tais competências se expressariam de formas características em cada uma das cinco áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e em cada componente curricular (língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa, matemática, ciências, geografia, história e ensino religioso), dando origem, respectivamente, às competências específicas de cada área e de cada componente. Para garantir o desenvolvimento dessas últimas, cada componente curricular deveria promover um conjunto de habilidades³ relacionadas ao estudo de diferentes objetos de conhecimento⁴, organizados, por sua vez, em unidades temáticas⁵. Apesar dessas demarcações, por serem desdobramentos das dez competências gerais, a observância das competências específicas possibilitaria “a articulação horizontal entre as áreas” (BRASIL, 2018, p. 27).

O que este relato de experiência visa apresentar é, justamente, uma aproximação entre a área de Ciências Humanas e a área de Linguagens – mais especificamente, entre os componentes curriculares de história e educação física – visando experienciar, ou até mesmo sobrepujar, as determinações trazidas pela BNCC e os desafios trazidos por uma turma em que estudantes de diferentes idades se encontravam reunidos presencialmente, apesar dos desafios impostos pela Covid-19 à educação.

Diferentemente do que ocorre em educação física, cujas habilidades a serem desenvolvidas pelo componente curricular no ensino fundamental – anos finais foram organizadas em dois blocos de anos, sendo o primeiro composto pelos 6º e 7º anos e o outro pelo 8º e

9º anos, em história, distintas habilidades foram organizadas para cada ano dessa fase de escolarização.

As primeiras habilidades listadas para o 6º ano em história são “identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (EF06HI01. BRASIL, 2018) e “identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas” (EF06HI02. BRASIL, 2018). Dentro da unidade temática “história: tempo, espaço e formas de registros”, elas se relacionam, respectivamente, aos seguintes objetos de conhecimento: “a questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias” e “formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico” (BRASIL, 2018).

Já para o 7º ano, as duas primeiras habilidades são “explicar o significado de ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia” (EF07HI01. BRASIL, 2018); e “identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico” (EF07HI02. BRASIL, 2018). Dentro da unidade temática “o mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias”, elas se relacionam com os seguintes objetos de conhecimento: “a construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de história” e “a ideia de ‘Novo Mundo’ ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno” (BRASIL, 2018).

Ainda que a BNCC proponha a reflexão sobre os sentidos das cronologias e a explicação das lógicas de inclusão e exclusão com base na concepção europeia de modernidade, Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018) apontam um retrocesso, entre a primeira e as subsequentes versões do documento, no que se refere à forma de abordar as temáticas das identidades e das temporalidades. “A opção política anterior pelos povos africanos, americanos e pelo Brasil como centro da problematização histórica foi redefinida pela divisão conhecida dos conteúdos de história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo como eixo central a Europa” (PEREIRA & RODRIGUES, 2018, p. 10). Surge daí a necessidade de fazer das aulas de história um lugar de enfrentamento ao que Pereira chamou de “colonialidade do tempo” (PEREIRA, 2018, p. 19).

Mas como desenvolver essas habilidades em uma turma multi-idade? Seria possível elaborar uma sequência didática que contemplasse ao menos parte dessas quatro habilidades propostas pela BNCC para os 6º e 7º anos, simultaneamente? Ou então, que iniciasse mais próxima do 6º ano, criasse algumas interseções que se aprofundassem, gradualmente, sobre o que é proposto para os dois anos e, por fim, desembocassem no que é proposto para o 7º? Como conseguir que a turma se envolva com uma proposta didática realizada presencialmente após quase dois anos de distanciamento social? Estariam os/as estudantes dispostos/as a trabalhar em conjunto ou a se entregar às clássicas

atividades analógicas depois de intensa e prolongada exposição à internet e com interação social face a face reduzida? Como trabalhar conceitos tão abstratos como sincronia e diacronia sem que a abordagem seja difícil demais para os/as estudantes que acabaram de sair do ensino fundamental – anos iniciais e ingressar no 6º ano, ao mesmo tempo em que não seja fácil demais a ponto de desmotivar os/as que já estão no 7º?

Essas foram algumas das várias perguntas levantadas. As observações e reflexões com vista a solucioná-las, levaram, paulatinamente, à ideia de formar um time do qual fizessem parte as disciplinas história e educação física. Deste modo, a elaboração e o desenvolvimento das atividades propostas pela professora de história em suas aulas contaram com diálogos, troca de materiais, saberes e experiências estabelecidas com a professora de educação física.

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre ludicidade e jogos. As concepções sobre esses temas, trazidas por artigos acadêmicos, foram comparadas à apresentação desses pela BNCC. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se o diário de bordo do/a professor/a. Tanto para a revisão bibliográfica quanto para a análise dos registros do caderno, utilizamos uma metodologia de caráter experimental, descritiva e qualitativa, baseada na análise de conteúdo, conforme a proposta de Laurence Bardin (2016). O método é explicado pela autora como:

Um conjunto de técnicas das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de recepção/produção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Começamos este texto a partir da questão de como integrar uma turma multi-idade em torno de uma mesma proposta didática, pois foi daí que surgiu a ideia do encontro entre os dois componentes curriculares; em seguida, discutimos como uma aproximação entre a história e objetos de conhecimento e práticas tradicionalmente associados à educação física – principalmente o estímulo à ludicidade – podem auxiliar a progressão do conhecimento e da capacidade de abstração conceitual exigidas nas aulas de história. Depois de apresentar o desenvolvimento das atividades elaboradas a partir de nossas concepções teóricas e metodológicas, partimos para as considerações finais, nas quais refletimos sobre as contribuições para o desenvolvimento das habilidades curriculares previstas e para o enfrentamento de alguns desafios trazidos pela pandemia de Covid-19.

Como integrar uma turma multi-idade em torno de uma mesma proposta didática?

Na perspectiva da multi-idade, agrupar crianças de diferentes idades em uma mesma turma amplia as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ao romper com as

estruturas rígidas de seriação, homogeneização, hierarquização e classificação etária, as turmas multi-idade exploram a contribuição de todos/as os/as sujeitos/as nos processos de aprendizagem e colocam crianças e professores/as como protagonistas do processo educativo.

Considera-se, por exemplo, que a atuação na zona de desenvolvimento proximal – ZDP, proposta por Lev Semionovitch Vygotsky (1991) e definida “como a diferença (expressa em unidades de tempo) entre os desempenhos da criança por si própria e os desempenhos da mesma criança trabalhando em colaboração e com a assistência de um adulto” (IVIC, 2010, p. 32), não é acionada apenas pela atuação intencional docente, mas também pelas interações entre crianças em diferentes níveis de desenvolvimento.

A turma em questão era composta por estudantes de 11 e 12 anos de idade, o equivalente a estudantes de 6º e 7º anos do ensino fundamental, e fazia parte de uma escola de educação básica da rede particular de ensino Belo Horizonte, Minas Gerais. Em geral, era uma turma bastante interativa, sendo que a maior parte dos/as estudantes era sempre participativa e questionadora nos momentos de debate e perguntas direcionadas à turma, o que elevava a qualidade das aulas e coadunava com as perspectivas da multi-idade. A resposta sobre como integrar esses/as estudantes em torno de uma mesma proposta didática se tornou mais tangível à medida que nos familiarizamos com eles/elas, buscando conhecê-los/as melhor, identificando as formas pelas quais mais gostavam de ensinar e aprender, o que gostavam ou não de fazer dentro e fora da escola.

Assim, a partir de uma aula dialogada, conversamos sobre nós e nossas preferências em vários aspectos da vida e também no que se refere às aprendizagens. Um dos resultados que mais chamou a atenção foi o fato de que a turma gostava muito de brincar e jogar, fosse dentro ou fora da escola. Perguntamos, então, como eram essas brincadeiras e jogos; se eram para brincar sozinhos/as ou em dupla ou time; se *online* ou num campo, na rua, no sofá ou numa cadeira *gamer*... Coletivamente, disseram gostar de todos os tipos de brincadeiras, mas principalmente dos jogos virtuais, *online* ou *offline*, que eram os que mais vinham praticando ultimamente, por conta do distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19. Segundo os/as estudantes, pelo mesmo motivo, as práticas foram geralmente individuais ou em ambiente virtual, tendo sido raras as vezes em que brincaram presencialmente com uma ou outra criança que não fosse da família.

É importante mencionar que foi surpreendente a interação entre os/as estudantes quando a conversa, que vinha ocorrendo de forma mais ampla e livre de direcionamentos, se orientou para os jogos e brincadeiras. Eles/as queriam contar sobre suas experiências, conhecer as dos/as colegas, contar casos, trocar impressões e fazer convites. Quando o assunto foi jogos virtuais, mesmo aqueles/as que não tinham o hábito de jogar virtualmente foram contagiados/as por um clima de empolgação, o que despertou uma curiosidade geral entre praticantes e não praticantes. Bingo! As aulas precisariam

promover a ludicidade, e os jogos e brincadeiras poderiam fazer parte delas como prática e objeto de reflexão histórica.

Durante essa conversa inicial, os/as alunos/as citaram *jogos e brincadeiras* sem distinção, como sinônimos; assim, pudemos perceber que as experiências que lhes proporcionavam ludicidade eram o cerne daquele diálogo. Por isso, conforme Tânia Ramos Fortuna, tomamos a decisão de, na sequência didática e neste texto, “empregar jogo e brincadeira, jogar e brincar, como conceitos equivalentes, demonstrando assim, minha [nossa] preocupação mais em identificar o que têm em comum do que em distingui-los” (FORTUNA, 2018, p. 53-54).

A partir daí, portanto, buscamos aproximar as aulas de história de algumas práticas, unidades temáticas e objetos de conhecimento tradicionalmente atribuídos à educação física. É importante ressaltar que não entendemos que o lúdico⁶, os jogos e as brincadeiras sejam de competência restrita desse componente curricular; mas que, como a ele tem sido mais atribuído, de fato, a educação física escolar tem muito a contribuir com os demais componentes curriculares acerca de tais temas.

Aproximação da história com práticas e objetos de conhecimento tradicionalmente associados à educação física

Em educação física existem, segundo a BNCC, seis unidades temáticas a serem abordadas durante o ensino fundamental, sendo uma delas *Brincadeiras e Jogos*, que deve explorar

aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, *ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais* (BRASIL, 2018, p. 214, destaque nosso).

Desse modo, além de praticar, cabe à educação física refletir sobre a historicidade dos jogos e brincadeiras. Tendo em vista o perfil da turma, essa temática seria ótima oportunidade para trabalhar as alterações e diferenças sincrônicas e diacrônicas nas formas de brincar.

Para esta mesma unidade temática,

são igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 215).

Trabalhar jogos indígenas contemporâneos, além possibilitar identificar semelhanças e diferenças sincrônicas nas formas de brincar – habilidades mais relacionadas aos objetos de conhecimento do 6º ano –, também poderia ser ponto de partida para trabalhar os primeiros objetos de conhecimento do 7º ano, mais voltados para os saberes dos povos ameríndios e africanos antes da chegada dos europeus, para as conexões entre as sociedades americanas, africanas e europeias no contexto das navegações e para a problematização das ideias de “modernidade” e “Novo Mundo”.

É preciso ressaltar que os seguintes aspectos das competências específicas da educação física para o ensino fundamental, segundo a BNCC, foram especialmente caros para esse planejamento, sobretudo para questionar a ideia eurocêntrica de modernidade e suas lógicas de exclusão: reconhecer que as diferentes práticas corporais (aqui incluído também o brincar) são constitutivas da identidade cultural de povos e grupos; identificar as formas de produção de preconceitos com relação a elas e seus/suas participantes; compreender os efeitos dos posicionamentos discriminatórios e combatê-los (BRASIL, 2018, p. 223). Tão importante quanto, foi a concepção de que o lúdico, atribuído sobretudo à educação física, à literatura e às artes, poderia auxiliar no processo de progressão do conhecimento e da abstração conceitual, fundamentais para as aulas de história.

Passemos, pois, para o problema da progressão no sentido da abstração, para em seguida problematizarmos o lugar do lúdico na BNCC e, por fim, reafirmar o posicionamento de que entendemos a ludicidade e a capacidade de abstração conceitual como complementares e não como atributos próprios a distintas fases da vida.

A progressão no sentido da abstração

Na BNCC as habilidades de cada ano ou bloco de anos foram organizadas considerando a progressão das aprendizagens relacionada

aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2018, p. 31).

A fim de assegurar um processo de abstração gradual, adequado à faixa etária dos/as educandos/as e às demandas pedagógicas de cada fase da escolarização, o documento sugere que os conteúdos de história para o ensino fundamental – anos iniciais se aproximem da realidade vivida por eles/as, para que, posteriormente, ao longo dos anos finais, possam desenvolver correlações entre as diversas áreas do conhecimento e lidar com problemas de maior complexidade – já que nesse período de vida seriam ampliadas “as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos” (BRASIL, 2018, p. 60).

Considerando que alguns critérios de progressão do conhecimento devem ser atendidos também no que se refere às práticas corporais, as unidades temáticas de educação física *Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas* foram “organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial)” (BRASIL, 2018, p. 219). Para a primeira fase do ensino fundamental são propostos como objetos de conhecimento brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, devendo ser ampliados ao final dessa fase, e ao longo da seguinte, para brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; e jogos eletrônicos, por exemplo.

Podemos levar a progressão do conhecimento e da capacidade de abstração proposta pela BNCC ao encontro do que é proposto por Vygotsky (1991), para quem o início do desenvolvimento intelectual das crianças se dá por meio de interações socioculturais e vivências que antecedem a escolarização, posteriormente potencializado por uma interação dialética com novas aprendizagens obtidas no ambiente escolar, principalmente através da atuação docente, na chamada zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

Contudo, nem sempre os estudos psicológicos sobre o desenvolvimento cognitivo foram favoráveis ao ensino de história. Como alerta Marlene Rosa Cainelli (2006), no pós-ditadura militar, interpretações equivocadas do pensamento piagetiano chegaram a suprimir a disciplina de história dos currículos do primeiro ciclo do ensino fundamental, sob a alegação de que crianças no estágio concreto de desenvolvimento cognitivo não dispunham da abstração necessária para a compreensão de conceitos históricos.

Para evitar os riscos trazidos por uma excessiva ‘pedagogização’ da história, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2009) propõe que a investigação da aprendizagem histórica seja pautada, principalmente, pela epistemologia da própria disciplina, a partir da concepção de uma cognição histórica situada. Porém, por não se tratar de uma ruptura – mas de acrescentar à perspectiva psicológica a investigação da consciência histórica e suas competências cognitivas específicas, como o desenvolvimento do ato narrativo, da capacidade de relatar fatos passados e o trato da categoria de tempo para além do marco teórico das ciências naturais (RÜSEN, 2019) – é possível identificar noções derivadas das teorias interacionistas e socioconstrutivistas em pesquisas nas áreas da educação histórica e do ensino de história.

Para Jörn Rüsen, a aprendizagem histórica seria “um processo de mudança estrutural da consciência histórica” (RÜSEN, 2019, p. 75), pelo qual as competências são adquiridas progressivamente. A progressão do conhecimento à abstração e a valorização de conhecimentos prévios dos/as estudantes para interações de ensino-aprendizagem também estão presentes nas obras de Magda Madalena Tuma, Marlene Cainelli, Sandra Regina Ferreira de Oliveira (2010) e de Lana Mara de Castro Siman e Araci Rodrigues Coelho (2015), por exemplo.

Por tudo isso, o fato de os/as estudantes experienciarem e aprenderem sobre as diferentes formas de brincar na educação física durante toda a educação básica foi entendida por nós como auxiliar no exercício da abstração conceitual necessária para a compreensão das noções de tempo, temporalidades, sincronia e diacronia. Eleger como eixo temático da sequência didática as formas de brincar, além motivador, no sentido de que partiu do interesse dos/as próprios/as alunos/as, possibilitou a valorização de atividades vivenciadas cotidianamente pelos/as estudantes/as, sobre as quais eles/as já traziam aprendizagens práticas e teóricas adquiridas dentro e fora da escola. A valorização dos saberes e conhecimentos prévios dos/as estudantes foi compreendida como uma oportunidade de construir aprendizagens significativas e de deixá-los/as mais seguros/as com relação aos novos conhecimentos.

O lugar do lúdico na BNCC

Como dissemos, além de aproximar-se de objetos de conhecimento tradicionalmente atribuídos à educação física, a elaboração da sequência didática recorreu à ludicidade, também comumente associada a esse componente curricular.

Na BNCC, as palavras lúdica, lúdicas, lúdico e ludicidade, quando não aparecem relacionadas à educação básica ou ao ensino fundamental de forma genérica (sem especificar etapa ou fase da escolarização), são majoritariamente atribuídas ao ensino fundamental – anos iniciais. Elas não aparecem relacionadas ao ensino fundamental – anos finais, estando mais associadas, em ordem decrescente, ao componente curricular de educação física, seguido de artes e, por último, de língua portuguesa. Elas não são associadas diretamente a nenhum outro componente curricular.

Apesar de o documento apontar que as Ciências Humanas devem “promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas” ao longo de toda a educação básica (BRASIL, 2018, p. 354), um pouco mais adiante, reforça a ideia de que ludicidade é especialmente importante na primeira fase do ensino fundamental:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros) (BRASIL, 2018, p. 355).

É importante destacar que são as únicas vezes em que alguma dessas palavras aparece associada a essa área do conhecimento e que nenhuma delas volta a ser mencionada nos textos sobre os componentes curriculares de história ou geografia. Os principais temas associados à ludicidade são as artes, as práticas corporais e a literatura, todos relacionados à área de Linguagens. A leitura do texto integral da BNCC sugere que os lugares

primordiais do lúdico são a etapa da educação infantil e a fase do ensino fundamental – anos iniciais, como se a progressão da aprendizagem e da abstração conceitual, trabalhadas no tópico anterior, fossem acompanhadas de um progressivo distanciamento da ludicidade ao longo da escolarização.

Enquanto a apresentação da etapa da educação infantil afirma que as crianças devem experienciar as situações de aprendizagem “sempre animadas pelo espírito lúdico” (BRASIL, 2018, p. 41), a da etapa do ensino fundamental afirma que “a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 57). A ideia é reforçada ao referir-se a Arte:

Nessa nova etapa da Educação Básica [Ensino Fundamental – Anos Iniciais], o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade com a Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 199).

Depois de sumir das várias páginas referentes ao ensino fundamental – anos finais, justamente a fase à qual é atribuída maior capacidade de abstração dos/as estudantes, a ludicidade volta a ser mencionada no ensino médio – uma única vez, como ferramenta a ser utilizada pelo componente curricular de arte e não como um fim em si mesma: “por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade”, a arte deveria contribuir para “o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 482).

O caráter instrumental atribuído à ludicidade e aos jogos e brincadeiras, assim como a subordinação dessas práticas à aquisição de outras habilidades é ainda mais evidente na apresentação do componente curricular de educação física para a educação básica:

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na *compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da educação física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos* (BRASIL, 2018, p. 220, destaque nosso).

Nossa concepção de ludicidade diverge da trazida pelo documento. Em primeiro lugar, porque consideramos a ludicidade como um caráter humano presente em qualquer etapa da vida e a partir das mais diversas situações – não se restringindo à área das Linguagens ou das culturas infantis. Em segundo, porque o brincar, o jogar, o imaginar, assim como a dimensão lúdica – que, diferentemente do que afirma o documento, pode ou não os acompanhar – não devem ser compreendidos apenas como ferramenta ou meio de alcançar o aprendizado. Brincar é, em si, aprender. Além disso, acreditamos

que a importância do brincar e da ludicidade no ensino fundamental – anos finais não deve ser menosprezada, justamente por constituir-se pela abstração, imaginação e criação, tão importantes para a ampliação das capacidades de elaboração e compreensão conceituais atribuídas a essa fase.

Conforme a citação anterior, enquanto a BNCC entende que “o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais”, nós concordamos com Cipriano Luckesi, para quem quaisquer atividades geralmente “denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’, a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p.13-14). Por razões biográficas (comumente psicológicas), uma pessoa poderia sentir-se desconfortável diante de algum jogo ou brincadeira que, assim, não proporcionasse nenhuma ludicidade para ela.

Desse modo, não existem atividades que sejam lúdicas ou não lúdicas, já que são os estados emocionais e as circunstâncias em que vivenciamos determinadas experiências que permitem qualificá-las como tal. Ainda que as atividades denominadas como lúdicas sejam externas e observáveis, a experiência lúdica – ou seja, a ludicidade –, é “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014, p. 19). Assim compreendida, temos que a ludicidade pode ser vivenciada em qualquer idade, sempre que nossos olhos brilharem com prazer, sonhos e alegria, seja por brincar com uma boneca, por planejar uma viagem, pela conquista de um novo emprego ou pela experiência de um novo amor.

De acordo com Fortuna, “para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se” (FORTUNA, 2018, p. 48). A brincadeira, portanto, pode ter o fim em si mesma. Mais do que um instrumento de aprendizagem, é aprendizagem propriamente dita e sua contribuição vai muito além do ensino de conteúdos. Brincar exige e estimula a expressão e a compreensão. Ao mesmo tempo em que é linguagem, o jogo engendra a linguagem.

Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. [...] Tem em comum com os demais meios da formação do símbolo a capacidade de evocar objetos ou situações não percebidas no momento, usando signos ou símbolos, de modo a proceder à diferenciação e à coordenação de significados e significantes (FORTUNA, 2018, p. 54).

Considerando, assim como Fortuna (2018), que os jogos e brincadeiras habilitam a recriação da realidade através de sistemas simbólicos, acreditamos que podem contribuir para muito mais do que a aprendizagem de conteúdos específicos, estimulando a imaginação; o raciocínio; a capacidade de pensamento, expressão e compreensão narrativa – tão cara à história, visto que história também é narrativa –, assim como para o

aumento das capacidades de abstração e criação conceitual que, de acordo com a BNCC, seriam ampliadas nas faixas etárias alocadas nos 6º e 7º anos do ensino fundamental.

O relato da experiência

O tempo é um ponto central para a história. O entendimento de que as formas de compreendê-lo, medi-lo e organizá-lo são construções históricas, marcadas por relações de poder expressas em suas representações, é fundamental para que os/as estudantes assimilem fundamentos básicos da produção do conhecimento histórico e possam pensar historicamente.

Diante da centralidade que adquire, a sequência didática preocupou-se em problematizar a *colonialidade do tempo* (PEREIRA, 2018). Assim, buscamos questionar a noção temporal eurocêntrica, demonstrando o quanto a cronologia e as formas de medir o tempo por ela propostas estão relacionadas à concepção de progresso, evolução e, conseqüentemente, às ideias de atraso, inferioridade e hierarquia entre os povos.

Explorando a similaridade entre as narrativas e as brincadeiras, ambas utilizadas pela humanidade para desenvolver a linguagem e suas regras (BRUNER, 1996) e compreendendo que a ludicidade não provém necessariamente do entretenimento ou das brincadeiras, mas de “qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem” (LUCKESI, 2014, p. 18), trouxemos para a narrativa das aulas de história algumas das características do brincar: imaginação, criatividade, bom humor, adivinhação, ação e desafio sem peso (que ameniza o medo de errar). Elas foram exploradas nos diálogos estabelecidos para tratar das diferentes formas de medir o tempo; das temporalidades e de sincronia e diacronia; na construção de um vídeo pelos/as alunos/as e na prática do *jogo da onça*⁷, dos povos indígenas do território Panará/PA. Construídas e vivenciadas de forma colaborativa, as práticas engendraram uma comunidade de aprendizagem, mantendo a consciência de que, por ser experienciada internamente, nem sempre a ludicidade atingira a todos/as em todos os momentos.

Antes de apresentar aos/as estudantes alguns dos diferentes calendários em uso no mundo, suspendemos a narrativa histórica e criamos uma situação de aprendizagem que permitisse problematizar a organização do tempo. Fizemos perguntas provocadoras e geradoras como: “Por que temos 12 meses no ano e sete dias na semana?”; “Por que nós nos encontramos aqui durante cinco dias da semana e dois ficamos sem vir à escola?”; “E se, ao contrário, tivéssemos dois dias de aula e cinco sem vir à escola?”; “Quem definiu a organização da maior parte da nossa vida?”.

Ao provocar a hesitação, em um intervalo temporal que gera desidentificação em relação às formas do presente, o ensino de história permite um espaço para criar. [...] A suspensão dessa narrativa significa uma abertura à imaginação de mundos não previstos, não supostos, mas imaginados (PEREIRA, 2018, p. 31).

Os/as estudantes ficaram perplexos/as, e o silêncio pairou durante um bom tempo. De repente, surgiu um ou outro comentário: “Impossível!”, “Nunca pensei sobre isso”, “Não sei responder”. Continuamos: “Então vamos imaginar! Vamos sonhar! Como vocês gostariam que fosse organizado o tempo de vocês? Eu gostaria de férias maiores. E vocês?”.

As perguntas abriram espaço para liberdade, gratuidade e imprevisibilidade, característica que, para Fortuna (2018) são precisamente as que distinguem brincadeiras e jogos de outras atividades. Como não poderíamos prever as respostas, elas exigiram a elaboração de estratégias, de redirecionamento das formas, das narrativas ou enunciações. Foi preciso entrar no desafio de jogar/brincar com elas. Como nas brincadeiras, ligamos o mundo real ao mundo imaginário, “o que existe ao que não existe, mas que – quem sabe? – poderá existir” (FORTUNA, 2018, p. 51).

Mas que sentido teria fugir da realidade nas aulas de história? “A brincadeira [...], sendo uma fuga da realidade, também é, exatamente por isso, um meio de habilitar-se a enfrentá-la” (FORTUNA, 2018, p. 66). A imaginação solta cria a curiosidade em saber se o pensado poderia de fato ser ou vir a ser real. O *e se* introduz um olhar de curiosidade. A busca pela compreensão do tempo, ou das construções sociais sobre o tempo, tornou-se mais flexível, portanto, mais aberta à recreação. Além disso, permanecemos atentas para o fato de que algumas aprendizagens prévias poderiam ser evidenciadas nesses jogos de perguntas, respostas e imaginação, tornando-os referenciais para as formas de enunciação e planejamentos subsequentes, com vistas à atuação na zona de desenvolvimento proximal – ZDP e à subsequente ampliação do desenvolvimento real dos/as estudantes.

Aos poucos, as respostas surgiram e se multiplicaram num tom de brincadeira, risos e divertimento: “Eu gostaria de três domingos, para jogar videogame”; “Eu gostaria que o ano acabasse mais cedo”; “Eu também queria mais finais de semana”; “Eu acho que poderia ter menos horas de trabalho”; “Então, o meu ano teria menos meses”. As respostas se sobrepunham em meio às risadas, cada vez mais frequentes.

Seguimos a brincadeira: “E os nomes dos meses e dos dias da semana? Quem foi que escolheu?”; “E se a passagem de um dia para o outro não começasse à meia-noite?”. Lá do fundo: “A professora está maluca [risos]”. Continuamos, também nos divertindo: “É sério! Enquanto consideramos que um novo dia começa a partir de 0h, no calendário judaico um novo dia da semana se inicia ao pôr do sol e termina no fim da tarde seguinte; e o calendário bahá’í tem 19 meses! Existem várias formas de compreender, organizar e medir o tempo”.

Pronto! Curiosidade geral. Nesse momento, informamos para a turma que havíamos selecionado 10 diferentes calendários em uso no mundo, para que pudéssemos conhecê-los – houve espanto com a quantidade de calendários existentes. Propusemos, então, dividir a sala em grupos, para que cada grupo estudasse sobre um dos calendários e o apresentasse brevemente para a turma na aula seguinte. Como cada grupo recebeu informações sobre um único calendário, e os/as estudantes ficaram curiosos para conhecer os demais.

No mesmo dia das apresentações, conversamos sobre a historicidade das formas de medir e compreender o tempo e sobre o quanto elas parecem naturais, universais e imutáveis, a ponto de se confundirem com o próprio tempo. Também refletimos sobre o caráter eurocêntrico do nosso modo de pensar a temporalidade histórica, que a organiza em história antiga, medieval, moderna e contemporânea, tendo sempre a Europa como referência para contar a história de povos de outras partes do mundo.

Ao fim da aula, fizemos novas perguntas a fim de introduzir o tema subsequente – sincronias e diacronias: “Como podemos observar que o tempo passa?”. As primeiras respostas recorreram ao relógio, aos calendários e despertadores. “Mas e se tentássemos perceber a passagem do tempo sem recorrer às invenções feitas para isso? Vamos imaginar que nenhuma delas existisse.” Respostas: “Vendo uma folha cair e morrer”; “Vendo uma criança crescer”; “Vendo um velho ficar mais velho até morrer”. Chegaram à conclusão que a percepção do tempo está relacionada à observação das mudanças ocorridas e à intensidade dessas mudanças. Então fizemos um convite para que, nas próximas aulas, pensássemos o tempo a partir da observação das formas de brincar. Proposta aceita, combinamos que assistiríamos ao filme *Dentro da Caixinha*, de Guilherme Reis, que narra a história de uma avó que ensina aos netos brincadeiras e cantigas de roda. Além disso, em casa, cada aluno/a gravaria um pequeno vídeo com um/uma de seus/suas responsáveis, parentes ou amigos/as mais velhos/as contando um pouco sobre as brincadeiras que mais gostava ou praticava na infância. Em algum momento das aulas futuras, editaríamos os trechos formando um só vídeo.

Exibido o filme *Dentro da Caixinha*, conversamos livremente sobre ele, sobre as impressões que os/as alunos/as tiveram e pedimos para que estabelecessem relações entre o longa-metragem e o que havíamos conversado na aula passada. Rapidamente, disseram que era possível ver que as brincadeiras mudam ao longo do tempo, que as formas de brincar atuais são bem diferentes das mais antigas e que os brinquedos mudaram também, se tornando mais acessíveis, tecnológicos e modernos.

A partir daí começamos um debate sobre o que seria ‘um brinquedo moderno’, questionando se esses ‘novos’ brinquedos eram realmente mais acessíveis a qualquer criança. Sobre o primeiro ponto, segundo os/as estudantes, um brinquedo moderno seria o que já vem pronto da loja, que não precisa ser construído pela própria pessoa, que não é feito de ‘coisas simples’ ou ‘da natureza’. Alguns dos vários exemplos dados para ilustrar a oposição entre um brinquedo antigo e um moderno foram carrinho de guia (ou rolimã) x videogame; boneca de pano x boneca que chora. Perguntamos, então, o que seria uma ‘coisa não moderna’. As respostas vieram: ‘antiga’, ‘atrasada’, ‘menos evoluída’.

As respostas serviram para problematizarmos as lógicas de inclusão e exclusão presentes na concepção europeia de modernidade. Perguntamos se seria possível definir algumas das brincadeiras dos povos indígenas atuais como ‘antigas’, ‘atrasadas’ ou ‘menos evoluídas’. O constrangimento causou silêncio, e as crianças pareciam não ter certeza sobre o que responder. Em seguida, perguntamos se a quantidade de plástico e lixo

eletrônico produzida pelos brinquedos atuais, que logo são descartados e prejudicam a natureza, poderia realmente indicar uma ‘evolução’. A certeza ficou ainda mais distante.

Tentamos trazer os/as estudantes a pontos seguros sobre o que poderíamos afirmar a partir daquele diálogo: “Podemos identificar e afirmar, com segurança, que existem diferenças entre brinquedos e brincadeiras ao longo do tempo, mas que nem sempre elas podem ser classificadas como uma ‘evolução’ positiva?”. Um aluno se manifestou: “Sim! Teve mudança na forma de construir os brinquedos. Mais tecnologia e tal, mas faltou pensar no meio ambiente”. Uma estudante disse: “Tem jovem adoecendo por causa de redes sociais. Se comparando. Então, nem sempre é bom”.

Sobre o segundo ponto, perguntamos por que acreditavam que os brinquedos eram mais acessíveis no presente. Durante a gravação dos vídeos sobre as formas de brincar de pessoas mais velhas, algumas delas mencionaram o fato de que precisavam construir seus próprios brinquedos quando eram crianças, e que era mais difícil comprá-los, fosse pelo preço ou pelo fato de que não existiam tantas lojas e *shopping centers* perto de suas casas. Interrompemos: “E as crianças que ainda vivem longe dessas lojas?”; “E as mais pobres, que vivem perto das lojas, mas não podem comprar os brinquedos?”; “Algumas crianças vivem e trabalham nas ruas: o aumento da produção e das vendas tornaram os brinquedos mais acessíveis para elas?”; “Poderíamos dizer que determinada sociedade é mais ‘moderna’ ou ‘evoluída’ nas formas de brincar, se apenas algumas crianças podem brincar enquanto outras precisam trabalhar para sobreviver?”.

A certeza foi embora novamente e deu lugar ao questionamento de alguns pilares da concepção eurocêntrica sobre o tempo: as noções de progresso e de hierarquia entre os povos e culturas. Nesse momento, assim como Pereira (2018), chamamos a atenção para o fato de que

Como nossa experiência do tempo se dá através da concepção da evolução e do progresso, tendemos a criar padrões que definem o europeu como o símbolo de uma modernidade ao passo que indígenas, africanos ou orientais são definidos como atrasados, antigos, enfim, em uma situação inferior de evolução (PEREIRA, 2018, p. 21).

Perguntamos, então, o que poderíamos afirmar, com mais segurança, sobre esse segundo ponto. Juntos, chegamos à conclusão de que diversas desigualdades, como as econômicas, geográficas, raciais e de gênero influíam no acesso aos brinquedos e às formas de brincar; e que havia, portanto, diferenças no brincar ao longo do tempo e também no próprio espaço e tempo vividos.

Durante as conversas relatadas acima, suspendemos mais uma vez a narrativa histórica tradicional, pautada por datas precisas, mas não para

afastá-la da aula de história ou torna-la estranha ao ensino de história, mas suspendê-la, por vezes, como modo de abrir um lugar (o encontro) onde a aprendizagem com o outro se torna possível. A partir desse lugar de criação, outras narrativas e outros conceitos podem ser construídos (PEREIRA, 2018, p. 32).

Fizemos uma proposta: “A história utiliza conceitos para compreender o passado e o tempo. Vamos imaginar agora que fomos convidados a ‘dar um nome’ ou conceituar esses dois tipos de diferenças que identificamos – as que podem ser percebidas ao longo do tempo num mesmo espaço ou em espaços diferentes; e as que podem ser percebidas num mesmo tempo, num mesmo espaço ou em espaços diversos. Que nomes daríamos a elas?”

Surgiram algumas tímidas sugestões e comentários: “diferenças com o passar do tempo”; “diferenças do mesmo tempo”; “diferenças entre o antigo e o atual”; “isso é difícil”; “por que faríamos isso?”. Foi assim que comunicamos que a história buscou emprestado da linguística os conceitos de *diacronia* e *sincronia* para se referir ao primeiro e ao segundo tipo de diferenças, respectivamente, para que pudéssemos tecer mais facilmente reflexões históricas tão importantes como as que havíamos feito.

Naquele momento, os objetivos principais eram: a identificação prática das diferenças diacrônicas e sincrônicas nas formas de brincar, ainda que os/as alunos/as não conhecessem tais conceitos; o questionamento da concepção europeia de modernidade e a percepção da importância da elaboração conceitual para se pensar historicamente. O aprofundamento dos conceitos propriamente ditos ficou a cargo de um texto e de perguntas impressas em uma folha entregue à turma como atividade extraclasse, a ser comentada na próxima aula.

Após conversarmos sobre a atividade extraclasse, assistimos ao vídeo gravado e editado pelos/as alunos/as e que reuniu as diversas entrevistas que realizaram com parentes de outras gerações sobre suas brincadeiras favoritas na infância. Vimos também pequenos vídeos do projeto *Território do Brincar*, sobre brincadeiras praticadas por crianças indígenas do território do Panará/PA e cada estudante recebeu um material impresso com textos do projeto ensinando a praticar cinco dessas brincadeiras.

Em razão do caráter formativo dos jogos e brincadeiras, conhecer e experienciar jogos indígenas é uma forma de fomentar a empatia, decolonizar o brincar e ampliar as possibilidades de ser do/no hoje e do/no futuro. Ao jogar, o/a sujeito/a imagina, interpreta, compreende a si mesmo/a, se torna jogador/a e dá vida ao próprio jogo, recriando a realidade através de sistemas simbólicos. Interagindo com essa nova realidade ele/a se desenvolve, tornando-se o que é (FORTUNA, 2018). Por configurar-se em ação, o brincar relaciona-se com o desenvolvimento e torna-se situação de aprendizagem (PIAGET, 1995).

Colocar-se no lugar do/a outro/a e corporificar propostas indígenas significa vivenciar, ao mesmo tempo, a alteridade e a identificação: as formas de brincar podem ser diversas, mas todas as crianças (e adultos também, por que não?) brincam. Portanto, encerramos a proposta didática brincando de *jogo da onça*. Algumas crianças se transformam em porcos, uma em onça e outra em peçã.

Encerrar a sequência didática sobre o tempo conhecendo um pouco mais sobre as brincadeiras indígenas serviu também como forma de aproximar, por meio da ludicidade, os/as estudantes dos objetos de conhecimento previstos em história para o 7º ano.

Considerações finais

A inclusão de jogos e brincadeiras como prática e objeto de reflexão em aulas de história que oportunizaram experiências lúdicas ajudou a enfrentar o desafio de mobilizar estudantes de 11 e 12 anos em torno de uma mesma proposta didática. Tendo partido do interesse dos/as próprios/as estudantes, o eixo temático tornou-se um motivador, e a forma de abordá-lo fez com que a turma multi-idade se envolvesse nas atividades realizadas presencialmente, depois de quase dois anos de distanciamento social em decorrência da Covid-19.

Brincadeiras e jogos fazem parte do cotidiano das crianças dentro e fora do ambiente escolar. Na escola, são promovidos na educação infantil; em educação física, constituem uma unidade temática, desde o ensino fundamental – anos iniciais até o ensino médio. Abordar o tema, portanto, possibilitou o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos práticos e teóricos trazidos pelos/as estudantes, o que lhes proporcionou maior segurança ao tratar dos novos objetos de conhecimento específicos da história. Os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, mesmo que não relacionados diretamente às habilidades e competências previstas pelo componente curricular, tornaram a aprendizagem mais significativa e facilitaram o desenvolvimento das novas aprendizagens.

Jogos e brincadeiras são um elo entre a expressão da imaginação e a apreensão da realidade. A partir de signos ou símbolos, a recriação da realidade se expressa nas regras dos jogos ou nos acordos das brincadeiras, que são partilhados entre os/as participantes por meio da comunicação, constituindo-se, portanto, como linguagem. Essa dimensão do brincar e da ludicidade estimula as capacidades de pensamento, expressão e compreensão narrativa, assim como as capacidades de abstração, criação e compreensão conceitual.

A identificação de diferentes noções de tempo, periodização dos processos históricos e a compreensão de conceitos como sincronia e diacronia, por exemplo, pareceram menos desafiadoras quando o brincar foi incluído nas formas de abordá-las e pensá-las. O mesmo ocorreu com a problematização das concepções europeias de tempo, ‘modernidade’ e suas lógicas de inclusão e exclusão. Por tudo isso, consideramos que a ludicidade pode e deve ser estimulada em todas as etapas da escolarização e não primordialmente na etapa da educação infantil e na fase do ensino fundamental – anos iniciais, como a leitura integral da BNCC parece sugerir.

Pelo caráter formativo dos jogos e brincadeiras, conhecer e experienciar jogos de outros povos e culturas fomenta a empatia, decoloniza o brincar e amplia as possibilidades de ser. Conhecer outras realidades possíveis é também ampliar as perspectivas de futuro para campos nunca antes imaginados. O lúdico contribui para que o pensamento tome força política para a criação de novas relações com o mundo. Assim, conhecer brincadeiras indígenas e praticar o *jogo da onça*, ao mesmo tempo em que questionamos nossas formas de brincar, teve o intuito de estimular a ampliação do olhar, tornando-se o elo entre um planejamento didático que abordou objetos de conhecimento do 6º ano e

tangenciou os do 7º e o planejamento subsequente, que contemplaria primordialmente os deste último ano.

Durante o distanciamento social imposto pela propagação do vírus SARS-CoV-2, a interação face a face entre as crianças foi drasticamente reduzida. A individualidade e a imersão em ambientes virtuais foram acentuadas como nunca antes. Na volta às aulas, as crianças precisaram se readaptar a rotina escolar, atividades analógicas não facultativas, convívio coletivo e a todos os desafios que essas situações impõem. Experimentar o lúdico nas aulas contribuiu para torná-las um lugar mais agradável e acolhedor. Praticar brincadeiras coletivas favoreceu as habilidades socioemocionais e os laços interpessoais, tão fragilizados nos últimos anos.

Recebido em: 12 /07/2022; Aprovado em: 01/03/2023.

Notas

- 1 Trata-se de um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais que consideram os interesses e conhecimentos prévios dos/das discentes, têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelo/a professor/a quanto pelos/as alunos/as e são elaboradas com a participação dos atores envolvidos. Para saber mais, ver: ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- 2 Define competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).
- 3 As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos/as alunos/as nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2018).
- 4 Entendidos como conteúdos, conceitos e processos (BRASIL, 2018).
- 5 Definem um arranjo dos objetos de conhecimento adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018).
- 6 A concepção das autoras sobre lúdico e ludicidade está explicitada na seção deste artigo intitulada *O lugar do lúdico na BNCC*.
- 7 Para conhecer o *jogo da onça*, acesse <<https://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/brincadeira-da-onca-2/>>.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1996.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 22, n. especial, p. 57-72, mar. 2006.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIOACOMONI, Marcello Paniz & PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

IVIC, Ivan. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Massangana, 2010.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade*, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação e Realidade*, Campinas, v. 44, n. 3, p. 1-15. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet & RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [s.l.], v. 26, n. 107, p. 107-107, set. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018.

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Básicos, 1995.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel & MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos & BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro & COELHO, Araci Rodrigues. O papel da mediação na construção de conceitos históricos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 591-612. 2015.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa & OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da História nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 30, n. 82, p. 355-367, dez. 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Biblioteca escolar: *uma experiência de contação de histórias*

School library:
an experience of storytelling

Biblioteca escolar:
contando cuentos

 **MAYRA GUTERRES REGIS FRISON***

Universidade La Salle, Canoas- RS, Brasil.

 **VERA LUCIA FELICETTI****

Universidade Católica de Pernambuco, Recife- PE, Brasil.

RESUMO: A contação de histórias é uma possibilidade pedagógica para a formação de leitores/as, para o aprimoramento da escrita e outras habilidades. Com isso em vista, a supervisão e a biblioteca de uma escola pública estadual em Porto Alegre promoveram o projeto *Visita à Biblioteca*, subprojeto de *Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*. Às professoras do 1º ao 5º anos do ensino fundamental propôs-se um ciclo de contação de histórias, com o objetivo de desenvolver esse hábito, a participação em atividades na biblioteca e o estímulo à leitura. A metodologia, de cunho qualitativo, teve caráter exploratório descritivo. Notou-se maior comprometimento das professoras com a leitura em sala de aula e mais interação entre professoras e estudantes. Outros/as professores/as também solicitaram a realização do projeto em suas turmas.

Palavras-chave: Contação de história. Biblioteca escolar. Anos iniciais.

ABSTRACT: Storytelling is a pedagogical possibility for the formation of readers, for the improvement of writing and other skills. On this

* Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. *E-mail:* <mayra.gregis@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. *E-mail:* <verafelicetti@gmail.com>.

account, the supervision department and the library of a state public school in Porto Alegre promoted the *Visit to the Library* project, a sub-project of *Biblioteca Viva: a space to support the teaching and learning process*. Teachers from the 1st to 5th grades of elementary school were offered a cycle of storytelling with the aim of developing this habit, participating in library activities and encouraging reading. The methodology, of a qualitative nature, had a descriptive exploratory character. There was a greater commitment of the teachers to reading in the classroom and more interaction between teachers and students. Other teachers also requested the project to be carried out in their classes.

Keywords: Storytelling. School library. Early years.

RESUMEN: Contar cuentos es una posibilidad pedagógica para la formación de lectores/as, para el perfeccionamiento de la escritura y otras habilidades. Con eso en mente, la supervisión y la biblioteca de una escuela pública departamental en Porto Alegre impulsaron el proyecto *Visita a la Biblioteca*, subproyecto de *Biblioteca Viva: espacio de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje*. A las docentes de 1er al 5o año de primaria se les ofreció un ciclo de cuentacuentos, con el objetivo de desarrollar este hábito e fomentar la participación en actividades en la biblioteca y la lectura. La metodología, cualitativa, tuvo un carácter exploratorio descriptivo. Se percibió un mayor compromiso de las maestras con la lectura en el aula y más interacción entre docentes y alumnos. Otros/as docentes también solicitaron que el proyecto se lleve a cabo en sus clases.

Palabras clave: Contar cuentos. Biblioteca escolar. Primeros años.

Introdução

A leitura de textos de qualidade em diversos suportes literários desenvolve e amplia o repertório de gêneros textuais, facilitando a escrita e aumentando o vocabulário. Isso representa alguns dos benefícios que a leitura e a escrita proporcionam ao/à aluno/a no processo de aprendizagem em anos iniciais. O estímulo ao empréstimo semanal de livros, para serem levados para leitura no seio da família, pode contribuir, para além da aprendizagem, com uma maior interação familiar e a ampliação da cultura da leitura de livros da biblioteca pela criança que frequenta a escola.

Neste artigo, pautado nas vivências do projeto *Biblioteca Viva*¹, apresenta-se e discute-se o subprojeto *Visita à Biblioteca* como forma de estímulo para visita à biblioteca, retirada de livros e apresentação de leituras (contação de histórias), das mais diversas formas, por professores/as regentes, da sala de recursos, convidados/as e alunos/as bolsistas de Iniciação Científica Júnior – ICJ, que já atuavam na biblioteca da escola, no âmbito do projeto maior. O projeto em tela foi realizado em 2018, em uma escola da rede estadual de Porto Alegre e teve por objetivo geral desenvolver o hábito da contação de histórias e a participação em atividades na biblioteca, como estímulo à leitura.

A motivação pelo tema surgiu após uma inquietação decorrente da ausência da prática de leitura, observada no conselho de classe por professores/as, orientação educacional e coordenação pedagógica. Além disso, identificaram-se baixos índices de retirada de livros da biblioteca, após a bibliotecária revisar os cadastros de cada turma no sistema de retiradas. A baixa retirada dava-se tanto por parte dos/das estudantes quanto por parte dos/das professores/as.

Uma justificativa para não ir à biblioteca e retirar livros para leitura ou para contação de histórias poderia ser a existência, dentro de cada sala de aula, de uma estante de livros disponíveis para os/as alunos/as. Nem todos/as os/as professores/as da escola, entretanto, realizavam a contação de histórias e/ou ofereciam o momento de leitura. Nessa direção, a função de supervisor/a é a de ajudar professores/as a ampliar seus métodos e recursos para o ensino.

O subprojeto *Visita à Biblioteca*, portanto, tinha como estratégia, que poderia levar ao incentivo dos/das estudantes, dois momentos distintos: i) premiação àquele/a que retirasse um maior número de livros durante o semestre com evidências à leitura, as quais serão mais bem explicadas ao longo deste texto; ii) à realização quinzenal, por um/a professor/a, da apresentação de uma obra literária a seus/suas alunos/as e de outras turmas em conjunto. O/A professor/a teve autonomia na escolha do livro e na forma de contação, sendo possível utilizar as ferramentas tecnológicas e analógicas disponíveis, como a arte, o teatro e outros artefatos contributivos aos processos de ensino e aprendizagem.

A ação entre coordenação pedagógica e biblioteca não teve a pretensão de resolver as dificuldades relacionadas a leitura e escrita, mas contribuir e agregar valores para a aprendizagem de estudantes dos anos iniciais e para a cultura do livro e da biblioteca.

Da biblioteca à contação de histórias

Há na escola um consenso sobre a importância e a relevância de um/a supervisor/a com um olhar pedagógico para a ação dos/das professores/as, orientando-os/as no planejamento e assessorando-os/as nos níveis de aprendizagem dos/das alunos/as até a avaliação final do seu trabalho em sala de aula. Conforme Jussara Hoffmann: “A avaliação

é essencial à docência, no seu sentido de constantes inquietações, de dúvida” (HOFFMANN, 2009, p. 109). Assim, proporcionar diferentes possibilidades de ensinar e aprender é essencial, mas acompanhar o desenvolvimento de tais possibilidades é fundamental. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB n. 9394/96 postula sobre as funções do/das coordenador/a pedagógico/a, que vão além das atividades curriculares, incluindo o desenvolvimento de projetos e o incentivo à participação dos/das professores/as nas diversas atividades propostas no ambiente escolar, de modo a melhorar o ensino e a aprendizagem dos/das alunos/as (BRASIL, 1996).

Segundo Celso Vasconcellos:

Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade de outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica (VASCONCELLOS, 2002, p. 91).

Assumimos, assim, que a biblioteca da escola é um espaço de construção de relações humanas afetivas, educativas e de ampliação das noções de cidadania. No Brasil, muitas escolas estaduais têm o espaço da biblioteca, mas esse não pode ser utilizado e nem pode proporcionar a circulação dos/das alunos/as por diversos motivos; também essa é a realidade da escola à qual se remete este artigo. A biblioteca em questão era um espaço interditado, usado como depósito de tudo o que se possa imaginar. Porém, foi revitalizada pelo projeto *Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*, que possibilitou que todos os livros fossem organizados, catalogados e que o espaço fosse reformado e ampliado. Hoje, os/as estudantes conseguem realizar pesquisas por meio da tecnologia e pelos livros e contam com um lugar para ler ou estudar. Temos o auxílio da professora responsável pela biblioteca para a administração e o apoio a alunos/as e professores/as, além da participação de bolsistas de Iniciação Científica Júnior.

O projeto *Visita à Biblioteca* iniciou-se pela percepção da supervisora de que nem todos os/as professores/as faziam uso do espaço da biblioteca e a utilizavam para enviar os/as alunos que demonstravam interesse em retirar livros. O restante ficava em sala de aula, cada vez mais distantes desse espaço. Além do acompanhamento da supervisora junto as práticas dos/das professores/as, foi realizado um levantamento da quantidade de alunos/as que retiravam livros para levar para casa. Tais dados revelaram que um terço dos/das alunos/as dos anos iniciais tinham, em algum momento, solicitado empréstimo de ao menos um livro. Também foi constatado que muitos/as professores/as dos anos iniciais ainda não conheciam a biblioteca, tampouco desfrutavam do espaço para contação de histórias ou atividades de pesquisa.

A partir de tais constatações, percebeu-se que os/as professores/as não colocavam em seus planejamentos a utilização do espaço da biblioteca e seu acervo – espaço esse, na escola em cena, caracterizado como de alta qualidade presente em poucas escolas

estaduais. Como muitos/as estudantes também não conheciam o espaço, observou-se a necessidade de desenvolver um projeto que auxiliasse os/as professores/as com novas ideias e práticas, ampliando dinâmicas de leitura e escrita.

Nossa experiência tem apontado vários fatores para o déficit de aprendizagens de nossos/as alunos/as e da comunidade que os/as cercam, pois chegam cada vez com mais dificuldades, principalmente de leitura e escrita. Para sanar e/ou diminuir algumas dessas dificuldades, ações que despertem o interesse e motivem os/as alunos são importantes. Assim, a utilização da biblioteca tornou-se uma oportunidade singular para professores/as e estudantes agregarem e ampliarem as experiências de leitura nas atividades curriculares. Em reunião com a direção da escola, expuseram-se os resultados do levantamento realizado na biblioteca sobre empréstimos de livros e uso do espaço pelos/as professores/as; e pensou-se em organizar e desenvolver projetos que pudessem ser contemplados no planejamento desses/as docentes. A contação de histórias a ser feita no espaço da biblioteca foi o início do projeto. Considera-se, aqui, o que explica Marina Mincato: é “inconcebível ao nosso entendimento um universo sem histórias” (MINCATO, 2017, p. 44).

O projeto *Visita à Biblioteca* ocorreu ao longo do segundo semestre de 2018, com oito professores/as dos anos iniciais, 1º ao 5º anos. A cada 15 dias, um/a professor/a ficaria responsável pela contação de histórias. Dentro dessa programação, organizaram-se os horários nos quais se realizariam as contações na biblioteca, conforme o calendário de eventos da escola; foram previstos o dia em que cada professor/a realizaria sua contação e a turma que participaria como ouvinte, pois, apesar de o espaço da biblioteca ser grande, não comporta todas as turmas ao mesmo tempo.

Foram levados em consideração o ano e a idade dos/das alunos/as e agrupados os anos paralelos ou próximos. Foi entregue aos/as professores, com antecedência, um cronograma (Quadro 1) com as datas, turmas participantes e algumas sugestões de temas que poderiam ser abordados nas contações de histórias.

Quadro 1: Cronograma: sugestões de temas, eventos e comemorações

| Data | Professor/a – turma | Turma ouvinte | Sugestão de tema |
|------------|---------------------|-----------------|------------------|
| 24/08/2018 | Turma 11 | Turma 11-21 | Folclore |
| 06/09/2018 | Turma 21 | Turma 21-31 | Semana da Pátria |
| 19/09/2018 | Turma 31 | Turma 31-32 | Dia do gaúcho |
| 05/10/2018 | Turma 32 | Turma 32-41 | Dia da Criança |
| 10/10/2018 | AEE | Todas as turmas | – |
| 19/10/2018 | Turma 41 | Turma 41-42 | Dia do Professor |
| 31/10/2018 | Turma 42 | Turma 42-51 | Halloween |

| Data | Professor/a – turma | Turma ouvinte | Sugestão de tema |
|------------|---------------------|----------------|--------------------------|
| 14/11/2018 | Turma 51 | Turma 41-51-52 | Proclamação da República |
| 30/11/2018 | Turma 52 | Turma 51-52 | Consciência Negra |
| 06/12/2018 | Todas as turmas | Todas | Apresentação especial |

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Uma vez entregue o cronograma de sugestões, revelaram-se muitas ideias e sugestões de livros que poderiam ser utilizados. Os/As professores/as levaram em consideração que “Contar histórias é uma arte, não há dúvida, mas é arte que pode ser desenvolvida” (DOHME, 2013, p. 16). Surgiram temas como preconceitos, Feminismo, Consciência Negra, Independência do Brasil, Semana do gaúcho, Dia da Criança, *Halloween*, entre outros. Nas atividades relacionadas a livros, despontaram ideias diferentes, como produções textuais, desenhos, desenhos com lixa, isopor e cartazes. Apareceram, ainda, ideias variadas para as apresentações, como ler o livro mudando a entonação de voz, utilizando fantoches, teatro, entre outras.

Cada professor/a ficou responsável pela apresentação de um livro e a contação da história. Um trabalho dos/das alunos/as realizado em sala de aula ficaria exposto na biblioteca até a próxima contação de história com outra turma e professor/a. Também ficou definido que cada professor/a regente estimularia sua turma a pegar livros na biblioteca, tendo uma semana para lê-los em casa. O acompanhamento da leitura era feito de diferentes formas, de acordo com o ano em que o/a aluno/a se encontrava: localização de informações mais relevantes da história, recontá-la de forma oral ou escrita, com excertos que mais chamaram a atenção, desenhos e mímica. Para o final do semestre, previu-se a contabilização do total de obras lidas pelos/as alunos/as e um prêmio (um livro) para quem tivesse lido mais livros da biblioteca, assim como para sua professora.

Para completar a equipe de contação de histórias, convidamos as professoras da sala de recursos² da escola para participar, contemplando a inclusão escolar e propondo atividades que conscientizassem os/as alunos/as. Também convidamos uma professora de outra escola da rede estadual de ensino.

A primeira turma a realizar a contação de histórias foi a 11. A professora contou a história *Os dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky (1997), em uma pequena roda num dos espaços da biblioteca (Figuras 1 e 2). A professora encenou a história a partir de um avental com sacis e fantoches; com o livro em punho, lia a história mostrando as páginas para os/as discentes, para que visualizassem cada movimento dos sacis. Os/As alunos da turma de 1º e 2º anos assistiram deslumbrados/as, participando quando solicitados/as, procurando os sacis que iam sumindo da história. Notou-se que muitos/as estudantes, principalmente da turma de 1º ano, não conheciam a biblioteca nem as regras de convivência do ambiente.

O livro proposto estava de acordo com os conteúdos de matemática: representação dos números, de zero a dez, utilização aula do material concreto para adição simples, representação de número e quantidade, percepção visual e oralidade. Observa-se que, para além da leitura e da escrita, tais conteúdos matemáticos foram explorados pela professora, tanto na hora da contação quanto depois, nas aulas subsequentes.

Figuras 1 e 2: Apresentação da turma 11



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

A avaliação da professora da turma 11 em relação à proposta realizada foi: “Achei bastante produtiva, incentivando as turmas a utilizarem a biblioteca, pena não comportar todas as turmas para prestigiar a contação de todas as professoras.” Quanto ao planejamento, a professora relatou que não conseguiu um lugar para fixar seu avental de forma que todos os/as alunos/as tivessem o melhor foco, precisando, assim, adaptar os recursos de acordo com a estrutura de cada trabalho.

A segunda contadora de histórias foi a professora da turma 21, que utilizou o livro *A Margarida Friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida (2001). A professora caracterizou-se, usando alguns acessórios, como óculos coloridos, e modificou a entonação da voz; com fundo musical antes de dar início à história, mostrou os trabalhos realizados por seus/suas estudantes em sala de aula, com copos descartáveis, representando a personagem Margarida Friorenta. A professora também empregou movimentos e entonação de voz para outros personagens e não usou o livro no momento da contação da história. Os/As alunos/as ficaram fascinados/as pelos movimentos e atentos/as à história (Figuras 3 e 4).

Figuras 3 e 4: Apresentação da turma 21



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

A professora relatou que, para atrair a atenção dos/das alunos/as no momento da história, usou a seguinte estratégia: *“No momento da contação da história fiz com que todos os alunos participassem, chamando para serem os personagens”* (Professora da turma 21, 2018). A docente também explicou que acha importantes e necessários mais momentos como aquele na biblioteca, e assim avaliou seu planejamento: *“Porque todos os alunos entenderam, ao final, o que queria passar contando a história”* (Professora da turma 21, 2018).

Com o livro *Se ligue em você*, de Luiz Gasparetto (1994), a professora da turma 31 dramatizou, a partir do livro, a importância de sentimentos, valores, respeito ao próximo, maneiras pelas quais podemos lidar com os sentimentos, sejam eles bons ou ruins. A escolha desse livro foi pensando na turma e em alunos/as que estavam passando por momentos de fragilidade; assim, a professora pôde iniciar os diálogos já em aula para incluí-los/as. Utilizando o livro no momento da dramatização e com um colar de luz como acessório, representando a ‘luz do nosso coração’, contou com a participação dos/das alunos/as, conforme mostra a Figura 5.

Figura 5: Apresentação da turma 31



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

“A proposta utilizada pela supervisão foi de extrema valia para o contexto pedagógico da escola, enriquecendo o planejamento e despertando nos alunos a curiosidade e a vontade de ler” (Professora da turma 31, 2018) – este foi o relato da professora em sua avaliação. Nos 3^{os} anos, os/as estudantes estão no processo final da alfabetização, o que salienta a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita. A docente reconheceu que teve algumas dificuldades na execução, porém, alcançou todos os objetivos.

Na turma 32, a docente não participou da contação de histórias na biblioteca por conta de imprevistos. Em sala de aula, porém, trabalhou o livro *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2018), utilizando os/as personagens da história para a contação. Mostrou, também, que cada monstro se referia a um sentimento.

No início de outubro, a escola organizou uma semana lúdica, com muitas brincadeiras para comemorar o Dia da Criança. Assim como toda brincadeira, a contação de histórias veio para agregar um momento muito especial, com a participação das professoras da sala de recursos, visando integrar e mostrar aos/as alunos/as outras possibilidades e experiências.

A professora do turno da manhã contou a história *Pedro e Tina*, de Stephen Michael King (1999); ela empregou, além do livro, bonecos confeccionados como os personagens, como mostra a Figura 6.

Figura 6: Professora da sala de recursos



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

A proposta da professora da sala de recursos para o Atendimento Educacional Especializado – AEE do turno da manhã culminou com conteúdos sobre respeito às diferenças, amizade, estímulo à leitura e valores. O relato da professora em relação à proposta da supervisão foi: *“A proposta foi ótima, houve envolvimento e integração das turmas. O incentivo à leitura, ao espaço da biblioteca, à participação e encantamento dos alunos”* (Professora da

turma 11, 2018). Como avaliação do próprio planejamento, ela afirma que conseguiu realizar a contação, conversando com os/as alunos/as sobre a história e debatendo com eles/elas sobre respeito, diferenças e amizade.

A professora do AEE da turma da tarde contou a história *A Branca Cega de Neve*, de Cristiano Refosco (2012), e utilizou materiais sensoriais como estratégia para chamar a atenção dos/das alunos/as. Na biblioteca, todos/as os/as alunos/as ficaram com os olhos vendados, ouvindo um fundo musical; a professora contou a história modificando sua entonação de voz para enfatizar os/as diferentes personagens; além disso, usou aromas agradáveis e desagradáveis para identificar tais personagens (Figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8: Apresentação da professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

Usando a imaginação, e com a ajuda de outros/as professores/as, da bibliotecária e de bolsistas de Iniciação Científica Júnior, os/as alunos/as que estavam de olhos vendados sentiram, com o auxílio de uma luva sensorial, as diversas texturas, como esponja, grãos, lixa, algodão, esponja de aço. Os/As alunos/as ficaram impressionados/as com as dificuldades que teriam se fossem deficientes visuais, refletindo sobre como devem ser compreensivos/as em relação ao/à outro/a. A professora da sala de recursos percebeu que todos/as os/as alunos/as dos anos iniciais gostaram da experiência, que ocorreu como o previsto e foi um sucesso entre os/as estudantes, que quiseram mais. Os/As alunos/as que frequentam a Sala de Recursos também participaram dessa contação de histórias.

Ainda em outubro, a professora da turma do 4º ano utilizou o livro *Crianças e jovens do Rio Grande do Sul escrevendo histórias* (2014), de um programa do governo estadual. O relato da professora sobre estratégias e estímulos à escrita dos/das alunos/as foi: “A estratégia foi a divulgação e conversação de como esses livros foram escritos e produzidos, promovendo a autoestima dos alunos” (Professora da turma 21, 2018). Por meio da leitura, interpretação e dramatização dos textos, a professora conduziu rodas de conversa com seus/suas alunos/as em sala de aula e na biblioteca, com a turma convidada, fazendo-os/as interagir e partilhar experiências (Figuras 9 e 10).

Figuras 9 e 10: Professora na roda de conversa



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

Os/As alunos/as relataram suas vivências, experiências e sentimentos em forma de produções textuais, rimas e expressões orais. A professora levou em consideração os interesses e habilidades de cada um/a.

Na festa de *Halloween*, utilizando o livro *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce (1995), a turma 42 realizou um teatro. Caracterizados/as como personagens da história, alunos/as e professoras encantaram o público com o cenário, fantasias e a magia da história, conforme mostram as Figuras 11 e 12. Com essa arte, utilizando o teatro, a professora e a estagiária da turma trabalharam produções textuais, cultura e o conhecimento sobre diversos folclores.

Em relação ao seu planejamento e ao da supervisão, a professora destacou: “Ótimo, pois alcançamos a proposta pedagógica, o que havia planejado. Espero que venha acontecer mais estes momentos. Os alunos motivaram-se, também, para além do que imaginei, e deveriam apresentar para os colegas, para todos assistirem juntos” (Professora da turma 42, 2018).

Figuras 11 e 12: Festa de Halloween



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

O teatro ajudou muitos/as alunos/as a ficarem mais desinibidos/as para falar em público e participar. Todos/as se envolveram na montagem da peça de teatro, na escolha

das músicas, na decisão de quem faria o quê, de como seriam falas e personagens e até na confecção de lembrancinhas para os/as colegas que assistiram.

O mês de novembro foi marcado por muitos projetos na escola, como o Projeto da Consciência Negra, envolvendo todas as turmas, a Exposição da Feira do Livro, para a qual uma professora elaborou o projeto *O livro te abraça* e o Concurso de Matemática com Exposições de Jogos, promovido pelas professoras do ensino fundamental e médio. A professora da turma 51 desenvolveu com seus/suas alunos/as uma pesquisa bibliográfica sobre mulheres negras na história do Brasil, levando os resultados para o projeto da biblioteca, em uma contação (Figura 13) que envolveu os/as alunos/as da turma na dinâmica da história.

Figura 13: Apresentação da turma de 5º ano



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

Cada aluno/a das turmas de 5º ano da escola apresentou alguma fala, um poema e ou uma música sobre as mulheres negras mais importantes da nossa história, situando as questões históricas e cronológicas dessas mulheres, fazendo uma reflexão sobre as marcas, lutas e vitórias femininas que elas nos deixaram.

Dando continuidade os fatos históricos trabalhados nas turmas de 5º ano, a professora da turma 52 utilizou o livro *Afro-Brasil em Cordel*, de Nezite Alencar (2007), contando a história em forma de cordel, com varal e xilogravuras confeccionadas pelos/as alunos/as nas aulas de artes (Figura 14). Trabalhando a interdisciplinaridade, a professora utilizou os conhecimentos de geografia e história, gêneros textuais como a literatura de cordel, técnicas de xilogravura e a elaboração de gráficos e porcentagens.

Figura 14: Contação de histórias em forma de cordel

Fonte: Acervo das autoras de 2018.

Para a apresentação, alguns/umas alunos/as misturaram-se à plateia convidada, levantando-se e lendo uma parte da história na sequência do cordel. Finalizando, algumas crianças da plateia foram convidados/as a participar de uma atividade usando a técnica da xilogravura, e os trabalhos confeccionados foram expostos em um painel no corredor da biblioteca.

Para concluir o projeto, verificar se houve o envolvimento de todos/as e o aumento nos empréstimos dos livros para leitura em sala de aula e em casa, a professora da biblioteca fez a contagem das fichas cadastrais dos/das alunos/as. Para comunicar o final do projeto e premiar o/a aluno/a que mais retirou livros durante aqueles quatro meses, tivemos uma convidada especial – a professora Luciane Roxo, parceira e amiga da escola, que nos privilegiou com sua experiência na última contação de história, envolvendo todos/as os alunos/as dos anos iniciais, utilizando fantoches para contar a história do leite. Vestida como um personagem marcante na vida das professoras e alunos/as, o Chaves, ela relembrou a importância de estar na biblioteca. Os/As alunos/as ouviram a história, atentos/as a cada gesto e questionamentos feitos pela professora sobre a história e seus personagens (Figura 15).

Figura 15: Professora convidada³



Fonte: Acervo das autoras de 2018

O Projeto *Visita à Biblioteca* finalizou com a sensação de dever cumprido, pois nossos objetivos, como escola e supervisão, foram alcançados. A aluna que ganhou a premiação encerrou o ano com 18 livros lidos; a professora, orgulhosa, relatou que é uma aluna dedicada, estudiosa e leitora; que mesmo em sala de aula, pedia para ler e ajudar os/as colegas a todo instante. “*Estas experiências motivam a dedicação, lembrando o quão importante e revigorante é o empenho no exercício da docência*” (Professora da turma 41, 2018), afirmaram as professoras que aparecem na figura 16.

Figura 16: Encerramento e premiação do projeto da biblioteca



Fonte: Acervo das autoras de 2018.

Considerações finais

O desenvolvimento das atividades no subprojeto *Visita à Biblioteca* mostrou que é preciso um trabalho em conjunto – direção, supervisão, professores/as e funcionários/as –, formando uma equipe que trabalha unida, avalia e reflete sobre sua prática, aprimorando suas concepções e abrindo portas para o novo, evitando o comodismo e, com isso, trabalhando por um ideal que é a educação de qualidade.

Tudo o que é novo, num primeiro instante, gera ansiedade, notada nas falas dos/as professores/as, que imaginavam que teriam um trabalho a mais a ser feito em sala de aula, havendo inclusive alguns posicionamentos contrários ao projeto, fazendo pouco caso dele e criticando a supervisão por sobrecarregar suas funções. Percebemos, com os resultados ao longo do semestre, que tais ações foram ressignificadas, com aceitação do novo. Nesse sentido, Paulo Freire assevera: “somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 69).

Cabe ao/à supervisor/a orientar, planejar e avaliar o/a professor/a, continuando seu trabalho de educador/a mesmo não estando diretamente em sala de aula e carregando o desejo de que os/as discentes sejam capazes de superar ou amenizar suas dificuldades. Devemos criar condições para esses/as colegas e também colaborar com ideias e ações que venham a amparar o trabalho pedagógico de sala de aula, tendo sensibilidade e transmitindo confiança a seu grupo, independentemente do que aconteça. Que os/as professores/as se sintam encorajados e provocados pelos novos desafios.

O objetivo geral do projeto *Visita à Biblioteca* foi, assim, contemplado, uma vez que o hábito e o prazer da contação de histórias foram desenvolvidos, proporcionando estímulo a leitura e escrita, com uma maior participação nas atividades propostas.

Recebido em: 25/07/2022; Aprovado em: 09/03/2023.

Notas

- 1 Informações sobre o projeto: <<http://pesquisageres.blogspot.com/>>.
- 2 Salas de Recursos ou Salas de Recurso Multifuncionais são aqueles cujos espaço e atuação docente são destinados à um atendimento educacional especializado, dirigido a estudantes com alguma necessidade maior em seu processo de aprendizagem.
- 3 *In Memoriam*.

Referências

- ALENCAR, Nezite. *Afro-Brasil em Cordel*. Ilustrações: Robson Araújo. São Paulo: Paulus, 2007.
- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *A margarida friorenta*. Ilustrações: Lila Figueiredo. 24 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*: n. 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2019.
- BELINKY, Tatiana. *Dez saczinhos*. Ilustrações: Roberto Weigand. São Paulo: Paulinas, 1997.
- DOHME, Vania D'Angelo. *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DRUCE, Arden. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASPARETTO, Luiz. *Se ligue em você*. São Paulo: Vida e Consciência, 1994.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KING, Stephen Michael. *Pedro e Tina*. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Editora Brinque Book, 1999.
- LLENAS, Anna. *O monstro das cores*. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
- MINCATO, Marina Camargo. *A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês: uma experiência de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle. Canoas, 2017.
- REFOSCO, Cristiano. *Branca Cega de Neve*. Porto Alegre: Escritos, 2012.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

Orientação em Iniciação Científica Júnior: *reflexões e processos de uma pesquisa-ação*

Supervision in Junior Scientific Initiation:
reflections and processes of an action research

Orientación en Iniciación Científica Júnior:
reflexiones y procesos de una investigación-acción

 DANIEL GIORDANI VASQUES*

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

 VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: Os processos relacionados à iniciação científica na educação vêm tornando-se importante objeto de estudos e análises. O principal objetivo deste texto foi apresentar e discutir uma experiência de orientação de bolsistas de Iniciação Científica Júnior com estudantes da escola básica, entre 2020 e 2021. Para tanto, analisam-se as etapas do processo de orientação: seleção para participar do projeto de pesquisa; produção de textos sobre ciência e metodologia da pesquisa e os usos da plataforma Google Classroom; encontros, reuniões e usos da plataforma Google Meet; produção das pesquisas; escrita de artigos científicos e usos da plataforma Google Drive; por fim, as publicações das investigações. Considera-se que o processo relatado possibilita examinar as potencialidades e os desafios empregados na orientação de estudantes bolsistas da educação básica, bem como fomentar tal prática em múltiplos espaços.

* Doutor em Ciências do Movimento Humano. Professor do Departamento de Expressão e Movimento e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <daniel.vasques@ufrgs.br>.

** Doutor em Educação. Professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: <victor.nedel@ufrgs.br>.

Palavras-chave: Orientação de pesquisa. Iniciação Científica Júnior. Pesquisa-ação.

ABSTRACT: Processes related to scientific initiation in education have become an important object of study and analysis. The main objective of this text was to present and discuss an experience of Junior Scientific Initiation scholarship holders' supervision with elementary school students between 2020 and 2021. On this account, the stages of the supervision are analyzed: selection to participate in the research project; production of texts on science and research methodology and the uses of the Google Classroom platform; meetings and uses of the Google Meet platform; research production; writing of scientific articles and uses of the Google Drive platform; and the publications of the investigations. The reported process is considered to make it possible to examine the potentialities and challenges employed in supervising basic education scholarship students, as well as to encourage such practice in multiple spaces.

Keywords: Research supervision. Junior Scientific Initiation. Action research.

RESUMEN: Los procesos relacionados con la iniciación científica en la educación se han convertido en un importante objeto de estudio y análisis. El objetivo principal de este texto fue presentar y discutir una experiencia de tutoría de becarios de Iniciación Científica Junior con estudiantes de la escuela primaria, entre 2020 y 2021. Para ello, se analizan las etapas del proceso de orientación: selección para participar en el proyecto de investigación; producción de textos sobre ciencia y metodología de la investigación y usos de la plataforma *Google Classroom*; reuniones, encuentros y usos de la plataforma *Google Meet*; producción de investigación; redacción de artículos científicos y usos de la plataforma *Google Drive*; finalmente, las publicaciones de las investigaciones. Se considera que el proceso relatado permite examinar las potencialidades y desafíos empleados en la orientación de becarios de educación básica, así como incentivar esa práctica en múltiples espacios.

Palabras clave: Orientación de investigación. Iniciación Científica Junior. Investigación-acción.

Introdução

A iniciação científica tem ocupado, ainda que de modo restrito, cada vez mais espaço nas escolas de educação básica, tanto como disciplina na grade escolar quanto como projeto curricular ofertado no contraturno. Em escolas federais e algumas poucas estaduais, ainda é ofertada a estudantes – por instituições públicas financiadoras de pesquisa – uma bolsa para que possam se dedicar às atividades científicas. Algumas escolas privadas, por sua vez, desenvolvem práticas de iniciação científica e participam de feiras de ciências e eventos acadêmico-universitários com espaços para apresentação de pesquisas de ensino básico (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

O ensino da Iniciação Científica nas escolas foi iniciado nos anos 1990, a partir da oferta de bolsas dessa modalidade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e aprofundado na última década, sobretudo com o crescimento dos Institutos Federais. Esse movimento subverte a lógica da restrição da produção do conhecimento às universidades e possibilita o acesso de estudantes a conhecimentos e habilidades fundamentais em tempos de ‘negacionismos científicos’, além de possibilitar o desenvolvimento da autoria, da autonomia e da criticidade (VASQUES & OLIVEIRA, 2020a).

O distanciamento social recomendado durante a pandemia da Covid-19 exigiu, por algum período, que os processos educacionais acontecessem de forma remota. Os processos de fazer e orientar pesquisas científicas também sofreram transformações, ocupando espaços virtuais durante esse tempo (SANTOS JÚNIOR & MONTEIRO, 2020). Assim, enquanto nas escolas as aulas ocorriam em ambientes de reunião virtual, por envio de tarefas em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem ou, ainda, por tarefas impressas buscadas pelos/as responsáveis nas escolas, muitos processos de pesquisa também foram adaptados: entrevistas ocorreram em ambientes virtuais, dados foram armazenados em serviços de nuvem e questionários foram aplicados via formulários online, por exemplo. A orientação de pesquisas no ensino básico, objeto deste estudo, também se adaptou a essa realidade temporária.

Alguns estudos têm se dedicado a analisar os processos de orientação de Iniciação Científica na educação básica: Victor Hugo Oliveira (2021a) relatou uma experiência de orientação nas séries finais do ensino fundamental; Daniel Vasques e Victor Hugo Oliveira (2020) relataram o processo de orientação de uma turma de 8º ano em um componente curricular dedicado à Iniciação Científica e analisaram as adaptações do ensino desse componente na pandemia (VASQUES & OLIVEIRA, 2020c; VASQUES & OLIVEIRA, 2021); um estudo dos mesmos autores faz uma revisão sobre Iniciação Científica na educação básica (VASQUES & OLIVEIRA, 2020a), alertando para a importância da formação docente continuada, já que os conhecimentos e habilidades sobre os processos científicos são fundamentais para a orientação de Iniciação Científica.

As instituições públicas, especialmente as federais, constituem-se em espaços de vanguarda no trabalho docente com orientação de Iniciação Científica na educação básica, pois dispõem, na maioria dos casos, de estrutura e arranjos que favorecem esses processos pedagógicos. No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, instituição em análise neste estudo, são disponibilizadas anualmente cerca de 40 bolsas para o Programa de Iniciação Científica Júnior, sendo algumas para o Programa Bolsa Primeira Ciência (para alunos/as dos anos finais do ensino fundamental) e outras para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC Ensino Médio, apoiado pelo CNPq. Essas bolsas são destinadas a estudantes do Colégio de Aplicação, vinculado à UFRGS (BRASIL, 2021), instituição de educação básica da universidade. Além disso, os/as docentes das instituições federais de ensino, na ampla maioria doutores/as, têm na sua divisão laboral a possibilidade de atuar com pesquisa e orientação (VASQUES & OLIVEIRA, 2022). Dessa forma, esses espaços apresentam condições propícias para o desenvolvimento da prática pedagógica de Iniciação Científica com estudantes do ensino básico.

Cabe destacar que pensar sobre as condições, os formatos e as estratégias dos processos de orientação de Iniciação Científica é ato contínuo dos/das professores/as pesquisadores/as que atuam nessa função. Empiricamente, é comum nos perguntarmos: como orientar iniciação à pesquisa na educação básica? Nesse período, como fazê-lo no ensino remoto? A partir desses elementos e assumindo a posição pedagógica reflexiva e acadêmica de professores/as pesquisadores/as que orientam estudantes em iniciação científica no ensino básico, queremos neste estudo descrever e refletir sobre os processos de orientação de Iniciação Científica Júnior de estudantes do ensino básico.

Organização metodológica

Em uma leitura metodológica do tipo de estudo empregado (GIL, 2007), em relação a sua natureza, tratou-se de pesquisa qualitativa, que parte da perspectiva analítica para além dos números, por meio do entendimento de um fenômeno específico. Em relação a sua constituição, tratou-se de investigação aplicada, tendo em vista que a produção de conhecimento a partir da investigação pode ser empregada em outras realidades educativas. Quanto aos objetivos, tratou-se de pesquisa exploratória, percebida como aquela que procura construir maior familiaridade com determinada situação, sendo, no caso em tela, a orientação de bolsistas de Iniciação Científica Júnior. Por fim, em relação aos procedimentos, constituiu-se de uma pesquisa-ação, entendida quando os pesquisadores se envolvem ativamente, de forma cooperativa e participativa, com o grupo de pessoas do fenômeno estudado, haja vista que os pesquisadores foram orientadores do grupo de bolsistas cujo processo foi estudado.

A pesquisa-ação como estratégia metodológica se dispõe a analisar, promover reflexão e instigar a interação entre pesquisadores e demais sujeitos/sujeitas da pesquisa, tendo como uma de suas principais metas proporcionar-lhes a competência de atuar com maior profundidade em relação às situações propostas à investigação, através da conjectura de ações que, efetivamente, possam vir a serem transformadoras. O foco da pesquisa-ação, portanto, está no contexto da base empírica, voltado para situações reais, com uma ação orientada diretamente dentro de grupos menores (THIOLLENT, 2005).

O grupo estudado foi formado pelos seguintes participantes: 13 bolsistas de Iniciação Científica Júnior do PIBIC Educação Básica da UFRGS, selecionados/as no edital de 2020/2021, entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Num levantamento inicial do perfil desses/as bolsistas e suas percepções sobre ciência e iniciação científica foi possível conhecer os/as que atuariam na investigação a partir de suas entradas no projeto de pesquisa. O quadro 1, na sequência, apresenta os principais dados de cada participante bolsista da investigação.

Quadro 1: Caracterização dos/as participantes de IC Júnior.

| Nº | Título da Pesquisa desenvolvida | Gênero | Ano Escolar em 2020 | Edital Específico |
|----|---|--------|---------------------|------------------------|
| 1 | Ciência e iniciação científica: as percepções de alunos/as do ensino básico | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 2 | Percepções dos/das estudantes do ensino médio sobre representatividade de gênero na ciência | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 3 | “Essa moda de negar a ciência”: percepções de estudantes sobre o negacionismo científico | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 4 | Percepções de professores/as sobre representatividade LGBTQIA+ na ciência | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 5 | Percepções de professores/as sobre representatividade étnica na ciência | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 6 | O diálogo entre ciência e religião: como uma família brasileira compreende esta relação? | F | 1º ano EM | PIBIC – EM - CNPq |
| 7 | Os usos políticos da ciência em tempos de Covid-19: o caso do futebol brasileiro | F | 2º ano EM | PIBIC – EM - CNPq |
| 8 | Percepções de Estudantes sobre Ciência em tempos de pandemia de Covid-19 | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |

| Nº | Título da Pesquisa desenvolvida | Gênero | Ano Escolar em 2020 | Editais Específicos |
|----|--|--------|---------------------|------------------------|
| 9 | Representações da ciência no Instagram: um estudo de caso | M | 8º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 10 | Percepções de ciência por professores/as e práticas pedagógicas | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 11 | Recomendações científicas de atividades físicas em tempos de isolamento social: uma análise documental | F | 8º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |
| 12 | Análise sobre as práticas de iniciação científica na educação básica a partir do SalãoUFRGSJovem | M | 2º ano EM | PIBIC – EM - CNPq |
| 13 | Percepções sobre ciência em famílias de estudantes do Colégio de Aplicação da UFRGS | F | 9º ano EF | UFRGS Primeira Ciência |

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Enquanto materialidade para possibilitar uma análise concreta, alguns documentos foram produzidos e utilizados ao longo do processo investigativo, podendo ser divididos em três grupos: o primeiro se refere aos documentos construídos e armazenados no *Google Drive* e no *Google Classroom*; o segundo, à produção do material de base para estudo, disponibilizado aos/as estudantes; e o terceiro reúne observações e anotações dos pesquisadores-orientadores, que, por conta da metodologia empregada, é um instrumento significativo que possibilita, ao mesmo tempo, repensar o significado da realidade e facilitar a análise e o questionamento daquilo que foi observado (ABDALLA, 2005).

A análise centrou-se na descrição e subsequente reflexão sobre o processo de orientação como um todo, a partir de determinadas etapas/movimentos, a saber: o processo de seleção de estudantes candidatos/as à bolsa de Iniciação Científica – IC Júnior; o processo, por parte dos professores orientadores, de escrita/leitura de textos sobre temas relacionados a ciência, etapas de pesquisa e divulgação científica; os usos do *Google Classroom* como plataforma digital que possibilitou a integração de orientadores e bolsistas; as reuniões do grupo de pesquisa realizadas pela plataforma *Google Meet*; a produção de pesquisas em si; a escrita de artigos científicos; os usos da plataforma *Google Drive*; e a produção e publicação de livro compilando as pesquisas produzidas.

Em atendimento aos mais rigorosos padrões e cuidados éticos na investigação em Ciências Humanas, a presente pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, por tratar-se de estudo com envolvimento de seres humanos, conforme dispõe a Resolução 510/2016,

do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016). A aprovação e a autorização para realização do estudo se deu por meio do parecer consubstanciado número 4.286.126. Os/As sujeitos/as da pesquisa menores de idade foram consultados/as sobre sua participação e, esclarecidos/as, assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE; posteriormente, pais/mães ou responsáveis firmaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Resultados e discussão

Quanto ao processo de seleção de estudantes-bolsistas

Antes da realização da seleção de bolsistas de Iniciação Científica Júnior para o projeto de pesquisa, alguns elementos precisam ser trazidos à baila para então se chegar ao processo seletivo em si. Um dos elementos fundamentais que permite a participação de bolsistas de IC Júnior, conforme edital publicado (BRASIL, 2021), diz respeito aos requisitos para que o/a pesquisador/a possa solicitar cota desse tipo de bolsa, a saber: existência de um projeto de pesquisa aprovado pelas instâncias necessárias (Comissão de Pesquisa da Unidade e Comitê de Ética em Pesquisa, se for o caso); envio de relatório de atividades de bolsista, caso tenha havido em período anterior; envio de plano de trabalho do/da bolsista de IC Júnior, contendo cronograma e descrição das atividades a serem desenvolvidas; atualização do Currículo Lattes; registro no *Open Researcher and Contributor ID*– ORCID; titulação de mestrado ou doutorado.

A solicitação de cota de bolsa ocorre somente com o preenchimento total dos itens listados anteriormente, de modo que o pesquisador ou a pesquisadora que queira obtê-la deve disponibilizar tempo e recursos necessários para cumprir tais requisitos. Cleide Viana e Ilma Veiga (2010) abordaram os investimentos científico-pedagógicos na orientação de estudantes. Esse aporte realizado pelos orientadores, mais do que o mero cumprimento de questões burocráticas, revela o desejo de colaborar na produção de conhecimento estruturado pelo método científico, bem como na formação de jovens estudantes, para que conheçam, ainda que de forma inicial, os processos e meandros pelos quais a ciência e seus atores/atrizes navegam em seus fazeres cotidianos.

Em números totais, foram solicitadas e concedidas 15 cotas de bolsa de Iniciação Científica Júnior, tendo sido selecionados/as 14 estudantes bolsistas, dos/das quais 13 concluíram as atividades. Houve uma divisão inicial entre os dois professores orientadores, determinando que um ficaria responsável por oito das 15 vagas previstas, e o outro com sete. Houve orientações conjuntas, a partir das leituras e atividades com textos orientadores nas reuniões, assim como orientações separadas. Destaca-se também a

relativa autonomia dos professores em relação aos direcionamentos/delineamentos das pesquisas orientadas.

Realizado o processo de solicitação de cotas de bolsas de Iniciação Científica Júnior, os dois orientadores passaram à divulgação. Habitualmente, nos períodos presenciais de trabalho antes da pandemia da Covid-19, esse processo ocorria da seguinte forma: cartazes com as informações eram afixados nos murais da instituição e, em determinado dia e horário, os/as professores/as passavam nas salas de aula para realizar breve apresentação de projetos e convites aos/as estudantes para que se candidatassem às bolsas. A pandemia impediu ambos os procedimentos, em razão do distanciamento social e a realização do Ensino Remoto Emergencial – ERE na Universidade (VASQUES & OLIVEIRA, 2020c). Dessa forma, passou-se a adotar a divulgação eletrônica dos projetos que receberiam inscrições de bolsistas, com a publicação dos cartazes em formato digital, no *site* da instituição. O cartaz adotado para o projeto de pesquisa que abarcou a presente investigação encontra-se na figura 1.

Figura 1: Modelo de cartaz de divulgação das bolsas de IC Júnior com formatação padrão elaborada pela instituição

UFRGS **COLÉGIO DE APLICAÇÃO - UFRGS** **COMPEAQ/CAP**
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE Comissão de Pesquisa

TÍTULO DO PROJETO:

NOME DO ORIENTADOR:

RESUMO: A Iniciação Científica na escola é um elemento importante para construirmos conhecimentos e aprendermos como se faz ciência. O objetivo geral deste projeto é propor reflexões sobre as concepções, as formas e os métodos de ensino utilizados na Iniciação Científica (IC) da educação básica. Para atingir o objetivo proposto, pretende-se realizar produção de pesquisas científicas sobre ciência por estudantes bolsistas de IC Júnior.

Nº DE VAGAS: 02 (duas vagas)

QUEM PODE SE CANDIDATAR: Podem se candidatar estudantes da seguinte etapa: **Ensino Médio**, preferencialmente **1º** anos;

ATRIBUIÇÕES DO(A) BOLSISTA:

- Participação no grupo de estudos com reuniões, leituras, discussões e elaborações de textos;
- Construção, aplicação e análise dos dados do instrumento de pesquisa;
- Construção de resumo, pôster e participação no Salão UFRGS.

Os(As) estudantes interessados(as) deverão enviar e-mail para [] No campo assunto, o(a) estudante deverá escrever o título do projeto de pesquisa para o qual está se candidatando à vaga de bolsista IC Jr. A partir desse primeiro contato, o(a) pesquisador(a) entrará em contato com o(a) estudante interessado(a) e estabelecerá como será realizada a entrevista. Prazo para envio do e-mail manifestando interesse: 12h de 24/08/2020.

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Para melhor divulgar a seleção de bolsistas, foram disparados e-mails para as listas que os professores já possuíam. A partir do recebimento das manifestações de interesses dos/das estudantes, organizou-se um processo seletivo igualmente virtual, com o preenchimento de um formulário de entrevista na plataforma *Google Forms*, no qual os/as estudantes interessados/as em participar deveriam apontar informações básicas de identificação e percepções em geral sobre ciência e aulas de iniciação científica.

Há que se destacar que houve certa dificuldade em atrair estudantes para o processo seletivo do projeto de pesquisa, ainda que houvesse uma contrapartida financeira de cem reais, além do ganho curricular e da experiência que tal participação fornece. Em especial, atribui-se a baixa procura no âmbito de todos os projetos apresentados naquele ano – diferentemente dos anos anteriores à pandemia – ao acúmulo da carga de trabalho em razão dos estudos remotos emergenciais (VASQUES& OLIVEIRA, 2021).

Finalizada a etapa de seleção de bolsistas, constituiu-se um grupo de pesquisa com registro no Diretório Geral de Pesquisas – DGP/CNPq, com os orientadores e os/as estudantes bolsistas. O grupo foi constituído por dois professores orientadores e 13 bolsistas de Iniciação Científica Júnior, cujo trabalho passa a ser descrito e analisado nos itens que seguem.

Quanto ao processo de produção de textos sobre ciência e metodologia da pesquisa e os usos da plataforma Google Classroom

Para que se pudesse organizar a realização dos trabalhos de orientação das/os bolsistas, optou-se por construir uma página na plataforma *Google Classroom* (Google Sala de Aula). Antes da pandemia da Covid-19, essa plataforma já era utilizada, de modo menos conhecido, em distintas realidades educativas no Brasil (SCHIEHL& GASPARINI, 2016). A partir da pandemia, estratégias, espaços e plataformas de ensino híbrido ganharam força, sendo a *Google Classroom* espaço virtual de aprendizagem mais difundido e utilizado nos meios escolares (SMIDERLE& TARTAROTTI, 2021). A figura 2, na sequência, apresenta a captura de tela da página do grupo de pesquisa na plataforma *Google Classroom*, na qual é possível observar o *layout* empregado.

Figura 2: Captura de tela da sala de aula virtual do grupo de pesquisa

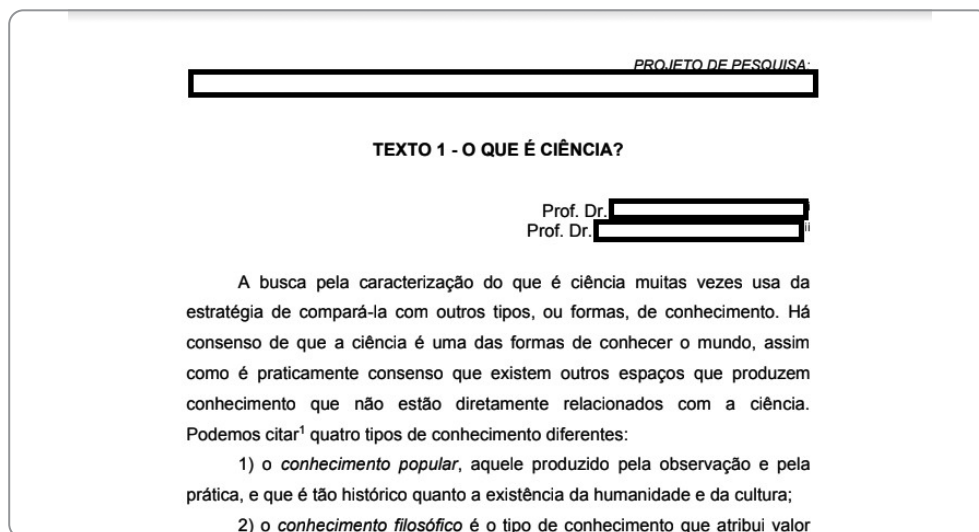


Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Conforme apontado por Oliveira (2021b), há fácil acesso disponibilizado pela plataforma, a partir de conta de e-mail Gmail, que qualquer pessoa pode possuir, assim como todos os participantes bolsistas já possuíam antes mesmo do ingresso como pesquisadores de Iniciação Científica Júnior. Destaca-se o *layout* leve e intuitivo da plataforma e a facilidade para interação com os/as orientandos/as estudantes da educação básica. Nesse sentido, essa plataforma serviu como principal meio de interação entre orientadores e bolsistas, sendo utilizada para envio de comunicados, agendamento de reuniões, recebimento de tarefas/atividades realizadas pelos/as estudantes bolsistas e o envio de materiais organizados pelos orientadores.

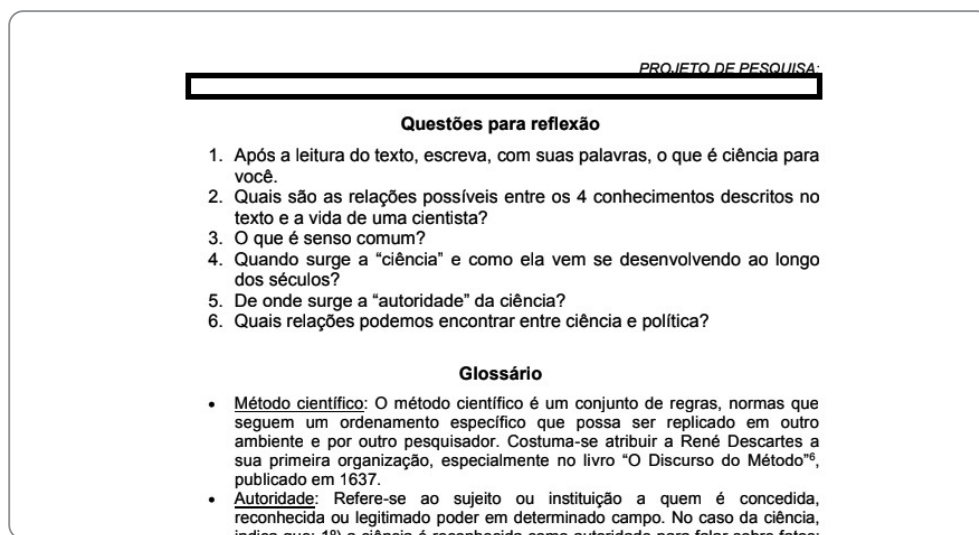
Tendo em conta a ausência de publicações específicas sobre metodologia da pesquisa que pudessem ser utilizadas por estudantes do ensino básico, os orientadores optaram pela produção de textos de sua própria autoria, encaminhados semanalmente e, em alguns períodos, quinzenalmente, aos/as estudantes. Organizou-se uma estrutura padrão para a confecção dos referidos materiais: ter entre três e cinco páginas de texto; ter linguagem acessível; trazer informações e conceitos novos para as/os bolsistas; trazer exemplos de situações reais e/ou exequíveis em pesquisas científicas; apresentar questões para reflexão; apresentar um glossário de termos ou expressões que pudessem ser desconhecidas pelos/as estudantes. As figuras 3 e 4, na sequência, ilustram o início e o final de um dos textos produzidos pelos professores orientadores.

Figura 3: Modelo da parte inicial dos textos elaborados para trabalho pedagógico-prático com os/as bolsistas



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Figura 4: Modelo da parte final dos textos elaborados para trabalho pedagógico-prático com os/as bolsistas



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Ao todo, foram produzidos 20 textos, divididos em três blocos. O primeiro contém informações gerais sobre ciência; o segundo traz os detalhes e encaminhamentos para cada etapa da pesquisa; o terceiro apresenta informações e encaminhamentos sobre produção e divulgação

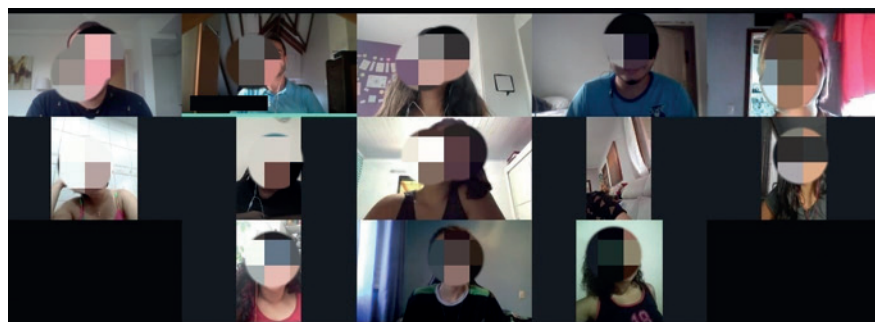
científica. Os textos eram encaminhados sistematicamente, e as respostas das questões para reflexão deveriam ser enviadas pelas/os bolsistas em até uma semana após o recebimento do material, em espaço destinado para tal na própria plataforma *Google Classroom*.

Assim como apontado por diversos/as autores/as, dentre os/as quais Elisandra Sousa *et al* (2021), Abraão Oliveira e Juliete Oliveira (2020) e Laércio Café e Rosane Seluchinesk (2020), múltiplas dificuldades e amplos desafios foram enfrentados nos processos de ensino e aprendizagem ao longo do período de pandemia. A realidade da presente pesquisa-ação não foi diferente. Percebeu-se, em determinado momento, que alguns/umas bolsistas passaram a entregar as atividades com certo atraso e que outros/as enviavam respostas insatisfatórias para as atividades. Não menos importantes foram as questões relacionadas à saúde mental em tempos de pandemia, haja vista que os orientadores, constantemente, acolhiam as/os bolsistas e manejavam casos de falta de motivação, por exemplo. A docência e a orientação acadêmica também estiveram especialmente empenhadas nesses desafios nos fatídicos anos de 2020 e 2021.

Quanto aos processos de encontros, reuniões e uso da plataforma Google Meet

Os textos e as tarefas encaminhados via plataforma *Google Classroom* configuraram-se como atividades assíncronas, ou seja, eram realizadas pelas/os bolsistas sem intermediação direta dos orientadores. Entendendo que os processos de orientação científica – em especial aqueles com estudantes da educação básica – se realizam a partir do encontro, do aprendizado coletivo e do debate de ideias e conceitos, os orientadores organizaram reuniões quinzenais pela plataforma *Google Meet*, de modo a que as/os bolsistas pudessem se encontrar entre si e com seus orientadores, para debater os textos, apresentar o andamento de suas pesquisas e, fundamentalmente, formar uma concepção – ainda que virtual – de grupo e pertencimento, tão necessária nos processos de pesquisa em suas fases iniciais de aprendizado de iniciação. A figura 5 apresenta a captura de tela de uma das reuniões de trabalho do grupo de pesquisa.

Figura 5: Captura de tela de uma das reuniões de trabalho



Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Daiara Teixeira e Francisleide Nascimento (2021) já apontaram, como outros/as, as potencialidades e desafios no uso de plataformas digitais de encontros síncronos, como é o caso do *Google Meet*. Tratam-se, sem dúvida, de plataformas digitais que buscam aprimorar os processos de ensino e aprendizagem e, em nosso caso, os processos de orientação científica, impossibilitados de ocorrer de modo presencial.

Assim como na análise das questões relacionadas aos espaços assíncronos de trabalho, as atividades com o *Google Meet* também apresentaram alguns desafios, dos quais se destacam ausência (pequena, mas existente) de alguns/umas bolsistas em algumas das reuniões e bolsistas que mantinham as câmeras fechadas na maioria das reuniões. Essa situação de câmeras desligadas, preponderante na ampla maioria das realidades educativas durante o período de distanciamento social (AQUINO JÚNIOR, PINHO & DIAS, 2021) gerou alguns desconfortos, sendo um dos principais a experimentação de um sentimento de solidão por parte dos/das educadores/as, ao “falar para o vazio” (COSTA *et al*, 2021).

Por fim, e não menos importante, há que se destacar que as dificuldades que a pandemia impôs ao ensino remoto estiveram diretamente relacionadas ao acesso à internet e/ou meios de acesso, como computadores, *tablets* e *notebooks*. Embora na realidade aqui analisada essa questão não tenha tomado corpo maior, por não haver no grupo estudantes em situação de extrema vulnerabilidade social, admite-se que os programas de acesso ao mundo digital (e sua manutenção) oferecidos pela instituição (VASQUES, OLIVEIRA & LACERDA, 2021) possam ter colaborado, em certa medida, como táticas de enfrentamento às desigualdades sociais tão latentes no país.

Quanto ao processo de produção das pesquisas

Os temas de pesquisa aos quais cada um/uma dos/das estudantes se dedicou foram escolhidos pelos professores orientadores – o que se mostrou importante, tendo em vista que o objeto de estudo do projeto ao qual se vincularam já estava definido: a Iniciação Científica na educação básica. Além da relação do tema com a ciência/iniciação científica, tais escolhas, intencionais, levaram em conta a viabilidade de a pesquisa ser conduzida por um/uma estudante do ensino básico iniciante na ciência.

As limitações impostas pelo distanciamento social na pandemia influenciaram, em alguma medida, os desenhos das pesquisas. Dessa forma, priorizou-se o uso de estratégias e instrumentos para a produção de dados que fossem possíveis em termos de cuidados sanitários, dispositivos legais e observação dos cuidados éticos. Assumiram relevância, nesse ínterim, a aplicação de questionários *online* e a análise documental.

O quadro a seguir apresenta o objetivo e as principais estratégias metodológicas das 13 pesquisas. Foram selecionados/as 14 bolsistas, porém, uma delas terminou o ensino médio em dezembro de 2020, não podendo mais continuar com a bolsa, concedida de setembro daquele ano a agosto de 2021.

Quadro 2: Pesquisas desenvolvidas pelos bolsistas de IC Júnior

| Nº | Objetivo | Estratégias metodológicas |
|----|---|--|
| 1 | Analisar as percepções que os/as alunos/as do IC Pixel têm sobre ciência e a disciplina de IC no Colégio de Aplicação da UFRGS | Questionário online, escala Likert, quanti-quali |
| 2 | Verificar as percepções dos/das alunos/as do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS sobre a representatividade de gênero na ciência | Levantamento bibliográfico e questionário, escala Likert |
| 3 | Compreender como ideias que negam a ciência ecoam em jovens estudantes, para analisar os possíveis impactos do negacionismo científico na formação desses/as cidadãos/ãs | Questionário, escala Likert, estatística |
| 4 | Analisar as percepções sobre a representatividade LGBTQIA+ na ciência para os/as professores/as de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS | Questionário, escala Likert, questões abertas |
| 5 | Analisar as percepções dos/dos professores dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS sobre representatividade étnica na ciência | Questionário remoto, escala Likert |
| 6 | Analisar como integrantes de uma família compreendem a relação entre o conhecimento científico e a religião | Pesquisa de campo, observação participante |
| 7 | Analisar quais foram os usos políticos (interesses, motivações) da ciência (protocolos, testes, isolamento etc.) para a atuação do futebol brasileiro durante a pandemia de COVID-19 | Análise documental, reportagens da mídia |
| 8 | Analisar as percepções de jovens adolescentes perante a Ciência neste tempo de pandemia | Questionário virtual, análise de conteúdo e descritiva |
| 9 | Analisar e refletir sobre as representações da Ciência na mídia, em específico, na rede social (Instagram) do pesquisador | Observação, diário de campo, análise de conteúdo |
| 10 | Analisar as percepções de Ciência dos/das professores/as do primeiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação e refletir sobre as possíveis influências da Ciência nas suas práticas pedagógicas | Questionário online |
| 11 | Descobrir quais seriam recomendações científicas para práticas corporais | Análise documental |
| 12 | Analisar as relações entre a Iniciação Científica no Colégio de Aplicação e o SalãoUFRGSJovem | Análise documental e entrevistas |
| 13 | Analisar as percepções e os comportamentos das famílias do Colégio de Aplicação da UFRGS em relação à Ciência | Questionário online |

Fonte: Banco de dados da Pesquisa, 2022.

Em relação aos temas de pesquisa, pode-se verificar que todos tratavam de ciência, muitos deles da pandemia de Covid-19. Muitos/as autores/as, como Renato Janine Ribeiro (2021), têm debatido a centralidade das discussões científicas durante a pandemia.

Possivelmente, na história recente da humanidade, foi o momento em que mais se debateu sobre os conhecimentos, processos e peculiaridades do mundo científico. Revistas, avaliação por pares, testes, revisões, protocolos, instituições, recomendações, vacinas, remédios, eficácia, pesquisadores, probabilidades, entre tantos outros temas, foram objeto de discussão e exposição diária nos mais diversos meios de comunicação acessados por uma ampla parte da sociedade.

Ainda no que se refere aos temas da pesquisa, sete estudos trataram de representações/percepções sobre a ciência, sendo três sobre marcadores sociais (raça, gênero e sexualidade) e quatro que objetivaram conhecer as percepções de ciência (de modo geral e sobre a pandemia) de estudantes, professores/as e famílias. Além disso, outros temas importantes foram pesquisados, especificamente sobre a relação da ciência com uma mídia social (Instagram) e com a religião. Uma pesquisa analisou a relação da iniciação científica com um evento de divulgação científica, o *Salão UFRGS*, enquanto outra analisou as recomendações científicas sobre atividade física. Por fim, um estudo se dedicou a entender o ‘negacionismo científico’, enquanto outro se dedicou a analisar as relações entre ciência e política.

A prática pedagógica de atuar com tais temas nos direcionou a questões científicas a partir de diferentes referenciais. Apesar da composição dos artigos ser orientada sobretudo pelos conhecimentos publicados nos formatos acadêmicos, os encaminhamentos, discussões e reflexões também eram elencados a partir de argumentos e justificativas baseadas na profusão de discursos científicos aos quais nos expusemos durante o período pandêmico. Nesse sentido, pesquisar sobre a ciência nesse período peculiar foi, para além de um exercício de iniciação científica, um estudo sobre os modos de estar no mundo; em última instância, uma aprendizagem sobre cidadania e sobre o próprio cotidiano que, nas palavras de José Pais é “onde tudo passa, sem que nada pareça passar” (PAIS, 2022, p. 46).

Quanto ao processo de escrita de artigos científicos e os usos da plataforma Google Drive

A partir da definição dos temas, foram elaborados processos mais ou menos simultâneos de: i) construção e escrita do texto da introdução; ii) definição, fichamento e escrita da revisão da literatura; iii) constituição dos desenhos dos estudos.

A construção e a escrita do texto da introdução foram feitas em um documento do *Google Docs*, dentro da pasta destinada ao/à estudante no *Google Drive*. O uso desses aparatos tecnológicos possibilitou a realização das pesquisas, já que o distanciamento social era obrigatório, e também facilitou a organização dos arquivos, tanto para os/as estudantes como para os docentes, que tinham sob sua responsabilidade pedagógica muitos/as estudantes em ação para orientar. Diversos estudos têm mostrado que os recursos gratuitos do *Google*, como o *Drive* e o *Docs*, foram amplamente empregados na educação durante a pandemia (SANTOS JUNIOR & MONTEIRO, 2020; SANTO & RODRIGUES, 2020).

Em arquivo denominado *Artigo*, o/a bolsista deveria compor a introdução, escrevendo três ou quatro parágrafos apresentando o tema e a sua importância; em seguida, um texto com a pergunta e o objetivo de pesquisa, definidos anteriormente; por fim, um texto com as justificativas pessoais, sociais e acadêmicas da importância daquele estudo. Esse processo envolveu algumas semanas de trabalho pedagógico e resultou em textos de uma a duas páginas.

A etapa de construção da revisão da literatura envolveu a seleção de três artigos e duas dissertações no *Google Acadêmico*¹ e na base de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Ibtict²; foram selecionados em conjunto com o orientador, tendo em vista a característica de cada estudo. Cada uma dessas obras foi lida, analisada e utilizada para preencher uma ficha previamente estabelecida, conforme figura 6. Após esse processo, o/a estudante escrevia um parágrafo sobre cada um dos textos em uma seção do artigo denominada *Revisão da Literatura*.

Figura 6: Fichas para leitura orientada de artigos e dissertações

| Dados | | Dissertação 1 | Dados | | Artigo 1 |
|---|--|---------------|---|--|----------|
| Título do Trabalho | | | Título do Artigo | | |
| Endereço eletrônico (link) | | | Endereço eletrônico (link) | | |
| Tipo (tese/dissertação) | | | Revista em que foi publicado | | |
| Ano de publicação | | | Volume/número/ano da publicação | | |
| Programa de Pós-Graduação | | | Autor/a | | |
| Universidade | | | Co-autores | | |
| Autor/a | | | Palavras-chave | | |
| Orientador/a | | | Sobre o que trata o estudo (introdução) | | |
| Palavras-chave | | | Objetivo do estudo | | |
| Sobre o que trata o estudo (introdução) | | | Pergunta/problema de pesquisa do estudo | | |
| Objetivo do estudo | | | Como foi desenvolvido o estudo (metodologia) | | |
| Pergunta/problema de pesquisa do estudo | | | Quais foram os principais resultados (resultados) | | |
| Como foi desenvolvido o estudo (metodologia) | | | Quais foram as principais conclusões (considerações finais) | | |
| Quais foram os principais resultados (resultados) | | | | | |
| Quais foram as principais conclusões (considerações finais) | | | | | |

Fonte: Banco de dados da pesquisa, 2022.

Os objetivos principais dessa etapa visavam conhecer os buscadores e suas formas de uso e a reconhecer a existência de pesquisas já realizadas sobre qualquer tema. Alguns/umas estudantes conseguiram discutir, em texto, os resultados da sua pesquisa com outros/as autores/as. Outros/as não o fizeram, possivelmente por terem mais dificuldade interpretativa, por terem se delongado nas etapas iniciais da pesquisa, ou ainda, por estarem estudando temas nos quais os debates podem ser mais complexos.

Durante esse processo, os/as estudantes foram, em parceria com os seus respectivos orientadores, construindo os desenhos metodológicos das suas pesquisas. Tal interdependência entre a pergunta, os desenhos metodológicos e as limitações impostas pelo

distanciamento social foi levada em conta para tal formulação. Como dito, a grande maioria das pesquisas empregou a aplicação *online* de questionários e a análise documental, elementos possíveis e importantes aliados nesse contexto.

A pasta de cada aluno/a no *Drive* continha: arquivo com os dados iniciais da pesquisa (título, tema, objetivos, perguntas e justificativas); arquivo denominado *Artigo*; textos da revisão da literatura e arquivo em formato de editor de texto com os fichamentos. A depender da pesquisa, poderiam também compor essa lista: quadros de análise de conteúdo, gráficos ou figuras de resultados, diários de campo e outras anotações.

O documento *Artigo* foi depositado pelo orientador com uma pré-formatação contendo os títulos de uma estrutura mais ou menos padrão de um artigo científico (título, resumo e palavras-chave, introdução, revisão da literatura, metodologia, resultados e discussão, conclusões e referências). A introdução foi dividida em texto inicial, pergunta, objetivo e justificativa; a revisão da literatura foi organizada em textos 1, 2, 3, 4 e 5; e a metodologia em caracterização, sujeitos, instrumentos, análise e questões éticas. Tais elementos eram direcionadores, o que entendíamos como necessário naquele contexto; porém, eram flexíveis, a depender dos interesses do orientador e do/a estudante e das características da pesquisa.

O processo de escrita durou cerca de quatro meses e foi conduzido em uma estratégia 'espiral' entre formação – com leitura e discussão (individual e coletiva) – e práxis – com escrita e revisão (individual e pelo orientador). Tal intencionalidade pedagógica se mostrou interessante, à medida que os processos de escrita e amadurecimento acadêmicos demandam apreensão de elementos técnicos e conceituais, assim como o desenvolvimento da capacidade argumentativa e da habilidade da escrita acadêmica. O processo de direção e revisão pelo orientador se mostrou fundamental para que as pesquisas e os/as pesquisadores/as atingissem certa maturidade acadêmica, ainda que limitada ao que se espera de um/uma estudante em iniciação científica e participante da educação básica.

Quanto aos processos de publicações

A publicação do trabalho, etapa importante do fazer científico, contemplou seis dos 20 textos produzidos nessa pesquisa. *Linguagem científica, Resumos e palavras-chave, Apresentações orais, pôster e outros formatos da ciência, Artigos em periódicos científicos, Sobre o acúmulo de conhecimento e a temporalidade das 'verdades'* e *Sobre a autoria científica* foram os títulos dos textos definidos pelos orientadores para o debate e o direcionamento dessa etapa da orientação em iniciação científica.

Um dos compromissos do/da bolsista era apresentar seu trabalho no *Salão UFRGS Jovem*³, evento dedicado aos trabalhos de estudantes da educação básica. Para tal, o orientador deveria submeter o resumo e um vídeo de até cinco minutos, elaborados por cada bolsista, no *site* do evento. Tendo em vista que os processos de pesquisa estavam

relativamente finalizados, as últimas semanas de bolsa foram dedicadas a essa tarefa. Tutoriais disponibilizados pelo evento foram encaminhados aos/às estudantes, que produziram os vídeos de forma mais ou menos autônoma. Os orientadores se limitaram a propor estratégias sobre formato, conteúdo – como a criação de *slides* (revisados pelo orientador) – e clareza na apresentação das etapas/partes da pesquisa.

Algumas revistas acadêmicas oriundas de escolas federais e colégios de aplicação têm seções destinadas a artigos de estudantes do ensino básico. Três textos dos/das estudantes bolsistas foram submetidos a essas revistas, sendo que um deles foi publicado. Além disso, foi organizada a publicação de um livro contendo os 13 artigos desses/as estudantes, estratégia que entendemos ter potencial para inspirar outras práticas pedagógicas com a orientação em iniciação científica no ensino básico.

Considerações finais

Este texto tratou da prática pedagógica docente na orientação de bolsistas de Iniciação Científica Júnior, estudantes do ensino básico. Especificamente, buscou mostrar, a partir de um caso específico, o desenvolvimento das etapas, possibilidades e dificuldades enfrentadas no chão da escola para formar estudantes, em caráter inicial, nos meandros da ciência em ação.

Estrategicamente, foi empregada a metodologia da pesquisa-ação como forma de refletir sobre a prática pedagógica e, a partir disso, poder modificar caminhos. Tal interação se distanciou de uma abordagem objetivista, ao considerar que os orientadores eram os pesquisadores e estavam, portanto, atuando intencionalmente sobre o objeto de pesquisa. Ao assumir eticamente tal posição, comprometida com o exercício da docência e a prática científica, foram feitos movimentos de modo a se estranhar aquilo que era conhecido e a aproximar-se daquilo que era menos conhecido. A práxis se caracterizou, portanto, pela reflexão-ação, ao problematizar academicamente a prática da orientação e a refletir empiricamente na produção científica. Tal hibridez, característica da produção científica e assumida intencionalmente na pesquisa, só pode ser visível quando não se desvinculam os/as sujeitos/as pesquisadores/as do seu objeto.

As etapas de pesquisa foram descritas, analisadas e tensionadas ao longo do texto. Assim, a seleção de estudantes-bolsistas, a produção de textos, as reuniões e o uso do *Classroom* e do *Meet*, a produção das pesquisas e a escrita de artigos, os usos do *Drive* e as publicações foram tópicos neste texto. Apesar de tais etapas terem ocorrido de modo mais ou menos consecutivo na prática de orientação, a sua implementação foi resultado de discussões, vivências e reflexões. Em outras palavras, esses processos foram resultantes de reflexões sobre as práticas, que muito raramente se deram sem tensionamentos e mudanças no percurso.

Ao mesmo tempo em que entendemos que a prática docente e a orientação em iniciação científica na escola são resultantes de esforços de reflexão docente sobre os caminhos a serem trilhados, observamos que as pesquisas sobre as práticas pedagógicas demandam abordagens epistemológicas que reconheçam e analisem as formas que o/a pesquisador/a usa para manipular seu objeto, sempre com cuidado, posição e ética. De outro modo, refletir sobre as nuances dos 'fazer docentes' auxilia a produção de conhecimento e a qualificação da prática pedagógica escolar.

Ainda que seja um tanto usual, porém de necessária afirmação, a realização do processo aqui relatado e debatido não ocorreu sem intercorrências, ou seja, houve desafios e foi possível vivenciar certas dificuldades ao longo das orientações de estudantes de Iniciação Científica Júnior. Tendo em conta a diversidade presente no próprio grupo formado, em relação aos acessos aos meios digitais, ou ainda, a uma maior proximidade/dedicação pessoal para com as pesquisas que desenvolveram, a trajetória de cada bolsista foi única e subjetiva, ou seja, cada professor orientador precisou lidar com situações particulares, adversas e específicas a cada sujeito, não sendo possível entender que tal processo tenha ocorrido 'em bloco', de forma uníssona. O distanciamento social, conforme destacado, também pode ser compreendido como um dos importantes desafios enfrentados nas situações vivenciadas pelo grupo de pesquisa, já que elementos como a proximidade entre bolsistas e seus orientadores foi realizada unicamente pelo intermédio das telas, o que, em certo grau, colaborou com a necessidade de motivação constante dos/das bolsistas, para que permanecessem em seus fazeres investigativos e não abandonassem a bolsa e o grupo de pesquisa. Esses desafios muito provavelmente também puderam ser observados em outras realidades de orientação científica, tanto nas realidades da escola básica, quanto na graduação e na pós-graduação universitárias, salvaguardadas as devidas proporções. O que se pode afirmar, então, ao final desse estudo? Que os movimentos de resistência empregados por todos/as os/as envolvidos/as são muito maiores do que as dificuldades por eles/elas enfrentadas.

Há, por fim, ciência e esperança de que esse não será o último estudo que analisa vivências de orientação científica, em especial aquelas desenvolvidas por estudantes da educação básica, bolsistas de Iniciação Científica Júnior. Oxalá os/as demais professores/as orientadores/as encontrem em seus/suas bolsistas o mesmo desejo de transformação social que foi percebido entre os/as que aqui participaram. Para a construção de um mundo com mais lucidez, não resta dúvidas de que duas instâncias são necessárias e urgentes: educação e ciência. É por elas que trabalhamos. E é por elas que construímos a presente investigação.

Recebido em: 26/04/2022; Aprovado em: 03/03/2023.

Notas

- 1 Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- 2 Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- 3 Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/propeq1/ufrgsjovem2021/>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. Pesquisa-ação como Instrumento de análise e avaliação da prática docente. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/fZHGmJ9LmLsnTVmBbnhhJhM/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

AQUINO JÚNIOR, José Tomaz de; PINHO, Maria Jaene Aguiar & DIAS, Rayssa Torres. Esquete online educação além da distância: compartilhando experiências das aulas virtuais de teatro no IFCE. *Revista Docência e Ciberultura*, v. 5, n. 4, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/61779>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Edital Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC-EM CNPq)*. 24 mai. 2021. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/propeq1/propeq/wp-content/uploads/2021/05/PIBIC-EM-CNPq-2021.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso em: 16 abr. 2022.

CAFÉ, Laércio de Jesus & SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Motivação dos alunos de 3º ano do Ensino Médio para prosseguirem seus estudos frente as dificuldades da pandemia Covid-19. *Humanidades e Inovação*, v. 07, n. 16, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3746>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

COSTA, Bionda Rezende *et al.* Impacto da Covid-19 na saúde mental de educadores do ensino superior. *Anais do I Congresso Internacional de Psicologia - Faculdade América*, 2021. Disponível em: <<http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/congressointepsicologiaamerica/article/view/2713>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Uma experiência de orientação de pesquisas científicas nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS. *Revista Insignare Scientia - RIS*, v. 4, n. 2, 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.ufrgs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12093>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Desafios para a pesquisa no campo das Ciências Humanas em tempos de pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura*, v. 5, n. 14, 2021b. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/211>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; et. al. Divulgação Científica na Escola Básica: um Estudo Sobre o Salão UFRGS Jovem. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/7862>> Acesso em: 17 abr. 2022.

OLIVEIRA, Abraão Campos de& OLIVEIRA, Juliete Castro. Educação on-line: o alcance e as dificuldades do ensino remoto em tempos de pandemia. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, 2020. Disponível em:<https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605235620_ARQUIVO_af86e5351b76ec7b5b3ed11763ad6cf7.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

PAIS, José Machado. *Sociologia da Vida Quotidiana: Teorias, Métodos e Estudos de Caso*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. Pandemia evidenciou importância da ciência e seus benefícios, afirmam especialistas. 10 nov. 2021. *SBPC*. Disponível em: <<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/pandemia-evidenciou-importancia-da-ciencia-e-seus-beneficios-afirmam-especialistas/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTO, Felipe Do Espirito& RODRIGUES, Rosemary Rodrigues de. Educação em tempo de pandemia: oficina online de remixagem de recursos educacionais abertos como estratégia de ensino na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *Anais do CIET: EnPED*, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1601>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS JÚNIOR, Verissimo Barros dos;&MONTEIRO, Jean Carlos da. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*. v. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/download/8583/pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SCHIEHL, Edson Pedro& GASPARINI, Isabela. Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. *Novas Tecnologias na Educação*, v. 14, n. 02, 2016. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/303973677.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SMIDERLE, Leandro& TARTAROTTI, Ester. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o Google Sala de Aula na pandemia. *Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente*, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/13256>>. Acesso em 17 abr. 2022.

SOUZA, Elisandra Aparecida de *et al.* As dificuldades enfrentadas no acompanhamento pedagógico em período de pandemia. *Noite Acadêmica*, v. 1, 2021. Disponível em: <<http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/noiteacademica/article/view/2682>>. Acesso em: 17abr. 2022.

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira& NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino Remoto: o uso do Google Meet na pandemia da Covid-19. *Boletim de Conjuntura*, v. 7, n. 19, 2021. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VASQUES, Daniel Giordani & OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Iniciação científica na educação básica: estado do conhecimento a partir de artigos científicos de 2010-2020. *Camino: caminhos da Educação*, v. 12, n. 01, 2020a. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3247>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VASQUES, Daniel Giordani & OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. O “fazer ciência” na escola: relatos de uma experiência com o ensino fundamental. *Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, 2020b. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1079>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VASQUES, Daniel Giordani& OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Iniciação científica na pandemia: uma análise dos estudos remotos ao ensino fundamental. *Interfaces Científicas – Educação*, v. 10, n. 1, 2020c. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9084>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VASQUES, Daniel Giordani& OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Educação e Iniciação Científica na pandemia: analisando os estudos remotos do ensino fundamental. *Pesquisa e Ensino*, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/696>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

VASQUES, Daniel Giordani& OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. A produção científica e o trabalho de professores pesquisadores da educação básica federal. *Sítio Novo*, v. 6, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1110>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

VASQUES, Daniel Giordani; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel& LACERDA, Miriam Pires Correa de. Táticas e estratégias para a educação durante a pandemia: um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFRGS. *Humanidades e Inovação*, v. 8, n. 62, 2021. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4330>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá& VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O Diálogo Acadêmico Entre Orientadores e Orientandos. *Educação*, v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.puocs.br/index.php/faced/article/view/8079>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

RETRATOS DA
ESCOLA



Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida

Ao longo dos últimos anos, durante o processo eleitoral e no período de transição, a sociedade civil reivindicou a urgência da revogação do decreto nº 10.004, de 05 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – PECIM. A militarização foi uma das raras agendas do governo Bolsonaro para a área da educação, vendida falaciosamente como solução para os principais problemas da educação nacional. Na verdade, a militarização viola garantias constitucionais e direitos de crianças, adolescentes e jovens e de profissionais da educação. Por isso, este programa deveria ter sido revogado como uma das primeiras medidas do governo Lula/Alckmin. Entendemos que sua revogação deve ser parte de um processo mais amplo de desmilitarização da educação e da vida.

Existem diversas razões para revogar o PECIM:

1. Por sua natureza disciplinar voltada para a promoção da obediência à hierarquia ancorada em bases militares, a militarização fere princípios constitucionais do ensino, como a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias, a valorização de profissionais da educação e a gestão democrática (Constituição Federal, art. 206, incisos II, III, V e VI); fere o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade de crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 15, 16 e 18-A); e o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude (Estatuto da Juventude, art. 2º, inciso VI), entre outras normativas.
2. Os programas de militarização, em todos os entes federativos, não estão amparados em nenhuma das diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação inscritas na Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação), sendo incompatíveis com o preceito constitucional do art. 214 da Constituição, que atribui ao PNE a articulação do sistema nacional de educação.
3. Militares não são educadores, não estão no rol de profissionais autorizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 61) a atuar na gestão das escolas ou em qualquer outra função típica dos trabalhadores da educação. A contratação de militares gera disparidades significativas entre os salários de profissionais da educação, dado que oficiais em escolas recebem um salário consideravelmente maior do que professores e outros profissionais. Escolas militarizadas também violam liberdades de expressão, de organização e de associação sindical dos profissionais da educação, aumentando o fenômeno de autocensura e censura de professores.

4. As escolas militarizadas não são mais seguras, ampliam violações de direitos e violências; há diversas denúncias de situações de assédios moral e sexual e abusos físicos e psicológicos contra estudantes praticada por agentes militares.
5. O modelo militarizado não contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, seu preparo para o exercício da cidadania e para a promoção de sua autonomia e emancipação. Ao contrário, a hierarquia rígida e a disciplina inflexível que permeiam esse modelo promovem o silenciamento, a submissão e a obediência acrítica às regras impostas e à autoridade. A padronização dos comportamentos e das aparências também atua num processo de supressão da individualidade em favor de uma homogeneização. Os programas de militarização ampliam as desigualdades educacionais, introduzindo desigualdades no financiamento internas às redes de educação e mecanismos de exclusão de estudantes em maior vulnerabilidade socioeconômica (inclusive pela cobrança de taxas em algumas das unidades militarizadas e exigências de uniformes próprios das forças militares), com deficiência, com distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem e de se adequarem às normas e padrões, além de adolescentes e jovens trabalhadores. Nesse sentido, não é possível afirmar que escolas militarizadas melhorem o desempenho dos estudantes.
6. Escolas militarizadas reforçam os estereótipos em relação aos papéis masculinos e femininos na sociedade, que limitam a liberdade dos indivíduos, coíbem a expressão da diversidade de gênero e sexualidade e a demonstração de afetos, principalmente de jovens LGBTQIA+. Elas também reproduzem o racismo estrutural e institucional, impõem padrões estéticos baseados na branquitude e violam a liberdade de crença.

A militarização de escolas se baseia na imposição da ideologia militar da disciplina, da hierarquia e do combate ao inimigo. Em um país construído sobre as bases do autoritarismo, do racismo e do sexismo, que nunca levou a termo um processo de memória, verdade e justiça sobre as violências de Estado, a militarização é um fenômeno que vem incidindo sobre diversas esferas da vida. A militarização de territórios periféricos também constitui uma violação do direito à educação de crianças, adolescentes e jovens, muitas vezes impedidos até de chegar à escola pela presença de agentes armados. Assim, o fim do PECIM deve estar ancorado em um processo amplo de desmilitarização da educação e da vida e de fortalecimento da cultura democrática. Frente às competências da União de coordenação da política nacional de educação e edição de normas gerais para as diretrizes e bases da educação brasileira, definidas no art. 22 da CF 1988 e reiterada pelo STF, além da revogação do decreto nº 10.004, as organizações signatárias desta carta propõem ao governo federal, as seguintes medidas:

- » Atuar no âmbito da coordenação federativa e dos programas de indução para o fim dos programas de militarização de escolas públicas, suspensão dos processos de militarização escolar em curso e desmilitarização das escolas militarizadas.
- » Convocar o CNE a se manifestar em parecer sobre a incompatibilidade entre os processos de militarização da escola pública e as diretrizes da educação básica do país.
- » Provocar a Advocacia-Geral da União (AGU) a construir um novo parecer sobre o assunto, revisando o posicionamento do órgão na ADI 6791, assinado pelo Ex-Advogado-Geral André Mendonça, em ação contra a Lei 20.338/2020, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares do Paraná.
- » Fortalecer a gestão e educação democráticas para a garantia de: a) autonomia docente no seu fazer pedagógico; b) fim da perseguição às professoras e professores no exercício do seu ofício; c) autonomia dos e das estudantes e suas formas de existir e se organizar.
- » Elaborar políticas públicas nas áreas da convivência e gestão democráticas na escola que promovam a formação para a cidadania ativa na construção de uma sociedade justa e pluralista, prevenindo e enfrentando práticas discriminatórias e violências distintas, atuando de forma construtiva e dialógica frente aos problemas de convivência e conflitos, melhorando a qualidade do clima escolar, ampliando e fortalecendo os espaços de diálogo e participação para todos e todas na comunidade escolar.
- » Retomar os planos e programas para a educação em direitos humanos.
- » Mobilizar campanhas de estímulo à mudança de nomes de escolas públicas vinculadas a personagens históricos das ditaduras militares e da colonização violenta do país.
- » Propor medidas de justiça de transição para superação do legado autoritário do Brasil, com responsabilização dos responsáveis civis e militares por violações de direitos humanos e proteção a crianças, adolescentes e jovens e a docentes que sofrem com perseguições políticas promovidas por grupos ultraconservadores.
- » Planejar e executar medidas efetivas para o desencarceramento e para o combate ao genocídio da juventude negra e periférica, com reparações a vítimas e suas famílias.

Com a certeza de que a desmilitarização da educação é etapa fundamental para aprimorar o processo democrático brasileiro, reafirmamos a necessidade urgente de revogar o PECIM e seu arcabouço legal, bem como o desenvolvimento da agenda proposta.

Subscrevemo-nos com saudações democráticas!

- » Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação
- » Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação – RePME
- » Academia de Ciências da Bahia /Fórum de Educação do Estado da Bahia – ACB/ FEEBA
- » Ação Educativa
- » Área de Ensino de História da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS FACED
- » Articulação Brasileira pela Economia de Francisco e Clara - Distrito Federal – ABEFC
- » Articulação de Mulheres Brasileiras – AMB
- » Articulação Grito dos Excluídos e Excluídas de Mato Grosso
- » Associação Ateísta do Planalto Central – APCE
- » Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF
- » Associação Brasileira de Currículo – ABdC
- » Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBENBIO
- » Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS
- » Associação Brasileira de Ensino de História – ABEH
- » Associação Brasileira de Famílias Homotransafetivas – ABRAFH
- » Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – ABRAPEC
- » Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial – ABPEE
- » Associação Brasileira Interdisciplinar de Aids – ABIA
- » Associação das Amigas e Amigos do Centro de Formação e Pesquisa Olga Benário Prestes – AMOBEP
- » Associação de Docentes da Unirio - Seção Sindical Andes Nacional – ADUNIRIO
- » Associação de Moradores Jardim Casa Branca e Adjacências – AMJCBA
- » Associação DESPERTAR
- » Associação dos Agentes de Saúde de Nova Friburgo – AASNF
- » Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural de Pernambuco – ADUFERPE

- » Associação dos Especialistas do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Campinas – ASSEMEC
- » Associação Filosofia Itinerante – AFIN
- » Associação Matogrossense dos Estudantes Secundaristas – AME
- » Associação Nacional de Ação Indigenista – ANAÍ
- » Associação Nacional de História - Seção Ceará – ANPUH-CE
- » Associação Nacional de História - Seção Rio de Janeiro – ANPUH-RJ
- » Associação Nacional de História - Seção Roraima – ANPUH-RR
- » Associação Nacional de História - Seção São Paulo – ANPUH-SP
- » Associação Nacional de História- Seção Acre – ANPUH-AC
- » Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos LGBTI+ – ANAJUDH
- » Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA
- » Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED
- » Associação Nacional de Travestis e Transexuais – ANTRA
- » Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente – ANCED
- » Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE
- » Associação Profissional de Cientistas Sociais da Paraíba – Solidum
- » Associação Profissional dos Geólogos do Estado do Rio de Janeiro – APG-RJ
- » Associação Rural Comunitária Quilombola de Massaranduba e Adjacências – ARCQMA
- » Avante-Educação e Mobilização Social
- » Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas na Educação Básica – CNDCH
- » Campanha Nacional pelo Direito à Educação
- » Cátedra Paulo Freire RN
- » Católicas pelo Direito de Decidir – CDD
- » Cenpec
- » Central de Trabalhadores e Trabalhadoras da Bahia – CTB Bahia
- » Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB
- » Central Única dos Trabalhadores Brasil – CUT BRASIL

- » Central Única dos Trabalhadores de Mato Grosso – CUT-MT
- » Centro da Mulher Baiana – CEM/BA
- » Centro das Mulheres do Cabo – CMC
- » Centro de Apoio e Cidadania - Região dos Lagos – CEAC
- » Centro de Cultura Luiz Freire – CCLF
- » Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennès – CDHDMB
- » Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária – Cedac
- » Centro de Estudos Bíblicos do Espírito Santo – CEBI-ES
- » Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES
- » Centro de Inovação para a Excelência das Políticas Públicas – CIEPP
- » Centro de Referências em Educação Integral
- » Centro Dom Helder Camara de Estudos e Ação Social – Cendhec
- » Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS SINDICATO
- » Centro Eclético de Fluente Luz Universal Alfredo Gregório de Melo – CEFLAG
- » Cidadania Estudo Pesquisa, Informação e Ação – CEPIA
- » Coalizão Brasil Memória, Verdade, Justiça, Reparação e Democracia
- » Coletivo de Mulheres Negras Baobá do DF e Entorno
- » Coletivo Docentes pela Democracia
- » Coletivo Revolucionário de Libertação – CORDEL
- » Comissão de Mulheres Jornalistas do Sindicato de Jornalistas
- » Profissionais de Minas Gerais – SJPMG
- » Comissão Pastoral da Terra – CPT
- » Comitê Estadual em Defesa da Escola Pública de Roraima
- » Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres – CLADEM Brasil
- » Comunidade Cigana Romani Lovara do DF
- » Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ
- » Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE Brasil
- » Consciência - Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo
- » Histórico-dialético e Educação – FE/UnB

- » Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil – Conic
- » Conselho Regional de Psicologia da 18º Região MT – CRP-MT
- » Cooperativa de Ensino de Senhor do Bonfim – COOPENSB
- » Criola
- » Departamento de Ciências Humanas da Faculdade de Formação
- » de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – DCH-FFP-UERJ
- » Direitos em Movimento UFPR
- » Diretório Grupo de Pesquisa EHMCES PUC Goiás
- » Escola da Cidadania José de Souza Cândido
- » Escola da Fé e Política de Guarulhos
- » Escola de Fé e Política Waldemar Rossi
- » Fórum Baiano em Defesa da Pedagogia
- » Fórum da Amazônia Oriental – FAOR
- » Fórum Distrital dos Direitos da Criança e do Adolescente do
- » Distrito Federal
- » Fórum Estadual de Educação da Bahia – FEEBA
- » Fórum Estadual de Educação do Maranhão – FEEMA
- » Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro – FEERJ
- » Fórum Estadual Popular de Educação de Santa Catarina – FEPE-SC
- » Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Pibid e Residência Pedagógica – Forpibid-rp
- » Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR
- » Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE
- » Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade
- » Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito
- » Geledés - Instituto da Mulher Negra
- » Grupo Curumim Gestação e Parto
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica,
- » Perspectiva Eco-Relacional e Educação Popular Freireana – GEAD
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC

- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEN Unesp-Unicamp
- » Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – GREPPE
- » Grupo de estudos e pesquisas ERÊYÁ UFPR – UFPR
- » Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR-DF
- » Grupo de Estudos e Pesquisas Intercultural Pará - Maranhão – GEIPAM
- » Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – MTE
- » Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – GTEPP
- » Grupo de Estudos em Defesa e Segurança Internacional – GEDES
- » Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde el Sur – Geasur
- » Grupo de Leitura e Estudos Interdisciplinares de Gênero e Sexualidade da Universidade do Estado da Bahia – GLEIGS- UNEB
- » Grupo de mulheres Yepondá
- » Grupo de Pesquisa Currículo, Escrivivências e Diferença
- » Grupo de pesquisa e estudos AprendHis FH UFG – AprendHis
- » Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens – Cult-Vi
- » Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Educação Profissional – EPPEP
- » Grupo de Pesquisa Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar – GPFOPE
- » Grupo de Pesquisa Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos da Faculdade de Educação da Unicamp – INDDHU
- » Grupo de Pesquisa Oficinas de História
- » Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia da Universidade Estadual Paulista GPOD da UNESP
- » Grupo de Pesquisa Sertania e Educação
- » Grupo de Pesquisa, Extensão e Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Grupees
- » Grupo de Pesquisas em Currículo - ITINERA

- » Grupo Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp
- » Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA-UFMT
- » Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisa sobre Trabalho, História, Educação e Saúde Incubadora de Iniciativas e Empreendimentos de Economia Solidária da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – INICIES/UFRN
- » Instituto Benedicta Cypriano Gomes
- » Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – Ibase
- » Instituto de Estudos Socioeconômicos – Inesc
- » Instituto Paul Singer
- » Instituto Paulo Freire – IPF
- » Juventude Rede de Matrizes Africanas – JUREMA
- » Laboratório de Ensino de Sociologia Lélia Gonzalez – LELIA
- » Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática da História LEPEDIH
- » Laboratório de Etnografia Metropolitana – LeMetro/IFCS-UFRJ
- » Laboratório de Investigações em Narrativas, Currículos e Educação – LINCE
- » Liga Brasileira de Lésbicas e Mulheres Bissexuais – LBL
- » Mais Diferenças
- » Movimento Sem Medo de Ser Feliz
- » Movimento Baía Viva. – MBV
- » Movimento de Inovação na Educação – MIE
- » Movimento de Mulheres Negras da Floresta Dandaras – MMNF-Dandara
- » Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
- » Movimento Nacional População de Rua - Ceará – MNPR-CE
- » Movimento Negro Unificado – MNU
- » Movimento Negro Unificado - Seção DF e Entorno – MNU DF e Entorno
- » Núcleo de Avaliação Institucional da FE-USP – NAI-FEUSP
- » Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia – NCH-UNIR
- » Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG – NUH-UFMG
- » Núcleo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Identidade, Negritude e Sociedade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – NEPPINS/UFRB

- » Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Educação, Gênero e Sexualidades – NuDES/UERJ
- » Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual – NUDISEX
- » Núcleo de Pesquisas em Desenvolvimento Sociomoral – NPDSM
- » Observatório da Educação Ambiental Brasileira – OBSERVARE
- » Observatório da Laicidade na Educação – OLÉ-UFF
- » Observatório das Escolas Militarizadas – OEM
- » Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais – Xará - UFPR
- » Ong Minha Criança Trans – ONG MCT
- » Pastoral do Menor da Arquidiocese de Brasília – PaMen-DF
- » Pastoral Fé e Política da Diocese de Campo Limpo
- » Prattein - Consultoria em Educação e Desenvolvimento Social – Prattein
- » Professores contra o Escola sem Partido – PCESP
- » Projeto Mandacaru Malala
- » Rede Brasileira de Conselhos – RBdC
- » Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos – ReBEDH
- » Rede Brasileira de Redução de Danos e Direitos Humanos – REDUC
- » Rede Cannábica Sul
- » Rede de Desenvolvimento Humano – REDEH
- » Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação – REPPE
- » Rede Fale
- » Rede Mato-grossense de Educação Ambiental – REMTEA
- » Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde – RENAFRO
- » Redes da Maré
- » Rede internacional de mediação interdisciplinar – RIMI
- » Seção Sindical da Unioeste – ADUNIOESTE
- » Serviço de Paz – SERPAZ
- » Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Araripina-PE – SIMA
- » Sindicato dos Docentes da Universidade do Estado do Amazonas – SindUEA

- » Sindicato dos Professores e Pedagogos do Ensino Público da Educação Básica do Município de Manaus – ASPROM/SINDICAL
- » Sindicato dos Professores no Distrito Federal – SINPRO
- » Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Itapecuru-Mirim – SINSPMI
- » Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Três Lagoas e Selvíria – SINTED
- » Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Município de Arcoverde – SINTEMA
- » Sindicato dos Trabalhadores da Educação Mato Grosso – SINTEP MT
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Oficial do Estado de Santa Catarina – SINTE - SC
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima – Sinter
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiroanga – SINTRAEDS
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia – Sintero
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande – SINTERG
- » Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins – Sintet
- » Sindicato Nacional dos(das) Servidores(as) Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE
- » Sociedade Angrense de Proteção Ecológica –Sape
- » Sociedade Brasileira de Educação Matemática –SBEM
- » Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ
- » Sociedade Brasileira de Estudos da Cannabis Sativa – SBEC
- » Tamo Juntas - Assessoria Multidisciplinar a Mulheres em Situação de Violência
- » União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão – UNCME-MA
- » União Nacional dos Estudantes – UNE



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Maio de 2023.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação

RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

Não à militarização das escolas

Comitê Editorial

DOSSIÊ

Militarização das escolas públicas no Brasil: desmilitarizar as escolas para salvar a educação pública e a democracia

Catarina de Almeida Santos, Miriam Fábria Alves e Andréia Mello Lacé

Escola e democracia: militarização das escolas públicas e a desdemocratização na sociedade

Aline Nunes Mascarenhas e Janaina Moreira de Oliveira Goulart

Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro

Miriam Fábria Alves, Catarina de Almeida Santos e Marcelo Bordin

Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins

Jefferson Soares de Sousa e Denise Lima de Oliveira

Pedagogia do quartel: formação de corpos dóceis nos colégios cívico-militares no estado do Paraná

Joselita Romualdo da Silva

Militarização escolar em Minas Gerais: tensões e retrocessos na relação entre educação e juventude

Ana Maria Saraiva e Analise de Jesus da Silva

Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal

Vinicius Velloso de Oliveira e Andréia Mello Lacé

Militarização das escolas públicas no Espírito Santo

Ivan Cardoso Oliose e Edna Castro de Oliveira

Escola cívico-militar em Belém/PA: discussão a partir de um estudo de caso

Michelle Costa Tapajós e José Bittencourt da Silva

Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal

Afrânio Barros e Edileuza Fernandes da Silva

Tornar-se estudante militar: compreensões do corpo diretivo e administrativo da Escola Tiradentes/RS

Ricardo Gonçalves Severo

“O tempo inteiro sob esse ar de punição”: entre a docilização e a cultura de si em uma escola militarizada

Maria Izabel Machado e Jéssica Rodrigues da Silva Bueno

RESENHA

A curricularização do ‘espetáculo’ na nova Base Nacional Comum Curricular

Elaine Conte e Amarildo Luiz Trevisan

ESPAÇO ABERTO

Práticas educativas com as tecnologias digitais

Marly Krüger de Pesce, Fábria Ramos da Cruz e Berenice Rocha Zabbot Garcia

BNCC no cotidiano escolar: política educacional e a percepção docente do município de Marialva/PR

Carlina de Moura Vasconcelos e Telma Adriana Pacífico Martineli

Psicologia da educação nos cursos de formação inicial de docentes: uma revisão integrativa

Viviane Bastos

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Ludicidade ao pensar o tempo: jogos e brincadeiras nas aulas de história

Patrícia Costa de Alcântara e Marcela de Melo Fernandes

Biblioteca escolar: uma experiência de contação de histórias

Mayra Guterres Regis Frison e Vera Lucia Felicetti

Orientação em Iniciação Científica Júnior: reflexões e processos de uma pesquisa-ação

Daniel Giordani Vasques e Victor Hugo Nedel Oliveira

DOCUMENTO

Carta da sociedade civil pela desmilitarização da educação e da vida

Várias entidades

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS