

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÁGNUM JOSÉ FERNANDES DE SOUZA

**GESTÃO COMPARTILHADA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
MILITARIZADA: LIMITES E DESAFIOS**

**VICENTINÓPOLIS - GO
2025**

MÁGNUM JOSÉ FERNANDES DE SOUZA

**GESTÃO COMPARTILHADA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
MILITARIZADA: LIMITES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação - Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

VICENTINÓPOLIS - GO

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Mágnun José Fernandes de
GESTÃO COMPARTILHADA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL
MILITARIZADA : LIMITES E DESAFIOS / Mágnun José Fernandes de
Souza. – 2025.

160 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. Educação e trabalho. 2. Gestão compartilhada. 3. Democracia
e autonomia. 4. Escolas militarizadas. I. Viegas, Moacir
Fernando. II. Título.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos
ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a
mente para pensar.”
(Albert Einstein)

AGRADECIMENTOS

A caminhada até a chegada da defesa da dissertação foi longa, cheia de altos e baixos, com a presença de colegas, amigos e professores e várias outras pessoas que pude conhecer até este momento, pessoas admiráveis que me ajudaram.

Agradeço a meu pai, José Inácio, e minha mãe, Tereza, cada um com seu jeitinho de ser e com seu amor, que me conduziram diante das veredas que a vida nos impõe.

Ao meu irmão, Guilherme José, lembro de tempos passados nos quais vivemos outrora, tempos esses em que era criança e já lhe agradecia por ter você como meu irmão.

A minha irmã Jéssica, que mesmo estando tão distante, saiba que sempre estaremos conectados juntos pela força do amor que nos une.

A minha filhinha que no dia a dia tem acompanhado minha luta. Saiba que o papai te ama!

A minha esposa pela sua compreensão enorme com o tempo que não tenho passado contigo para me dedicar a meus estudos. Simplesmente te amo!

Ao meu professor/orientador, ao senhor, não tenho palavras, somente tenho a agradecer pelo cuidado, pelo empenho, pela entrega, pela dedicação, pelo compromisso!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal identificar as características da autonomia e da democracia na gestão compartilhada de uma escola pública militarizada do município de Luzinópolis. Como objetivos específicos, a dissertação buscou descrever as mudanças que ocorreram com a implementação da gestão compartilhada relativas à infraestrutura, autonomia, democracia, regimento escolar (2023) e o PPP (2023); descrever e analisar a organização e a divisão do trabalho na gestão compartilhada, momento de formação, funções dos militares na escola e processo de escolha dos professores; entender como ocorre a participação dos professores nas decisões que dizem respeito às questões pedagógicas, disciplinares e administrativas, em suas relações com os gestores da escola. Em relação ao aporte bibliográfico, o estudo se apoia em reflexões de autores como Arroyo, Ferreira, Frigotto, Lukács, Santos (2013), Saviani, Oliveira e Almeida, Viegas sobre as características da sociedade capitalista atual, com destaque para a questão do trabalho e a precarização do trabalho docente. Alves e Ferreira, Barros, Bezerra, Lima, Paulo, Santos e Alves, Silva, Serafim, embasam a discussão sobre gestão compartilhada. A metodologia de investigação que tem como base a perspectiva dialética. A construção deste trabalho também se baseia na abordagem qualitativa, conforme ensinamentos de Triviños (1987). Foi utilizado como instrumento para a produção dos dados a entrevista semiestruturada e a análise das informações apoiou-se no método da análise de conteúdo, considerando suas três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (Triviños, 1987). Como principais resultados, da revisão bibliográfica, o exame das produções revelou que o meio acadêmico necessita de estudos acerca da gestão compartilhada nas escolas públicas municipais como enfoque central. A análise das entrevistas apontou que houve mudanças na democracia e autonomia relativa às decisões, por exemplo, nos conselhos de classe, com a militarização, que vêm acontecendo de forma hierarquizada e verticalizada. Vimos, pelos depoimentos, que os professores, de forma geral, ainda têm cuidado da questão disciplinar. Encontramos, também, que o processo de escolha do diretor militar se tratou de uma escolha discricionária e hierárquica. Em relação à formação dos militares, identificamos que o diretor militar possui licenciatura, mas, ao que tudo indica, os outros militares não possuem. Podemos observar que existem indicativos de que a implementação da gestão compartilhada na escola municipal militarizada não ocorreu de forma democrática. Notamos, também, no decorrer da análise, que existem algumas resistências da comunidade escolar quanto à implementação da gestão compartilhada. Percebemos também que algumas decisões, tanto dentro como fora da sala de aula, precisam ser apreciadas pelo diretor militar, o que apontou limites na autonomia dos docentes. A diretora pedagógica parece delegar parte de sua autoridade em favor da autoridade do diretor militar em questões que seriam de sua responsabilidade.

Palavras-chave: educação e trabalho; gestão compartilhada; democracia e autonomia; escolas militarizadas.

SUMMARY

The main objective of this study was to identify the characteristics of autonomy and democracy in the shared management of a militarized public school in the municipality of Luzinópolis. As specific objectives, the dissertation sought to describe the changes that occurred with the implementation of shared management regarding infrastructure, autonomy, democracy, school regulations (2023) and the PPP (2023); describe and analyze the organization and division of labor in shared management, training moment, functions of the military in the school and the process of choosing teachers; understand how teachers participate in decisions regarding pedagogical, disciplinary and administrative issues, in their relationships with school managers. Regarding the bibliographic contribution, the study is based on reflections by authors such as Arroyo, Ferreira, Frigotto, Lukács, Santos (2013), Saviani, Oliveira and Almeida, Viegas on the characteristics of today's capitalist society, with emphasis on the issue of work and the precariousness of teaching work. Alves and Ferreira, Barros, Bezerra, Lima, Paulo, Santos and Alves, Silva, Serafim, support the discussion on shared management. The research methodology is based on the dialectical perspective. The construction of this work is also based on the qualitative approach, according to the teachings of Triviños (1987). The semi-structured interview was used as an instrument for data production and the analysis of the information was based on the content analysis method, considering its three stages: pre-analysis, analytical description and inferential interpretation (Triviños, 1987). As the main results of the bibliographic review, the examination of the productions revealed that the academic environment needs studies on shared management in municipal public schools as a central focus. The analysis of the interviews indicated that there have been changes in democracy and autonomy regarding decisions, for example, in class councils, with militarization, which have been happening in a hierarchical and verticalized manner. We saw, from the testimonies, that teachers, in general, still take care of the disciplinary issue. We also found that the process of choosing the military director was discretionary and hierarchical. Regarding the training of the military personnel, we found that the military director has a bachelor's degree, but apparently the other military personnel do not. We can see that there are indications that the implementation of shared management in the militarized municipal school did not occur in a democratic manner. We also noted, during the analysis, that there is some resistance from the school community regarding the implementation of shared management. We also realized that some decisions, both inside and outside the classroom, need to be assessed by the military director, which pointed to limits on the autonomy of the teachers. The pedagogical director seems to delegate part of her authority in favor of the authority of the military director in matters that would be her responsibility.

Keywords: education and work; shared management; democracy and autonomy; militarized schools.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Descrição quantitativa, por ano, dos trabalhos selecionados na BDTD.....	52
Gráfico 2 - Descrição quantitativa de produções por descritores (“militarização” AND “educação”, “militarização” AND “escolas”).....	53
Gráfico 3 - Categorias presentes nos estudos encontrados nas Dissertações da BDTD 2013-2023.....	54
Gráfico 4 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados na SciELO com o descritor “militarização” AND “educação”.....	59
Gráfico 5 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados na SciELO com o descritor “militarização” AND “educação”.....	60
Gráfico 6 - Categorias elegidas como os temas centrais dos estudos selecionados na SciELO.....	60
Gráfico 7 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.....	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fontes e descritores utilizados.....	50
Quadro 2 - Discriminação quantitativa dos resultados da pesquisa na SciELO.....	58
Quadro 3 - Descrição quantitativa dos resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES.....	65
Quadro 4 - Descrição quantitativa dos resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES após exclusão de trabalhos já analisados em outros repositórios.....	65
Quadro 5 - Leis e documentos analisados.....	86
Quadro 6: Experiência profissional dos participantes.....	91
Quadro 7: Dados profissionais dos professores entrevistados.....	91
Quadro 8: Dados profissionais dos diretores entrevistados.....	92

LISTA DE CHARGES

Charge 1 – Modelo de tratamento de um estudante em uma escola militarizada.....	28
---------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas cívico-militares (militarizadas) por estado no ano de 2023 e previsão para o ano de 2024.....	40
Figura 2 – Hierarquia militar na escola objeto do estudo.....	94
Figura 3 – Análise das entrevistas semiestruturadas.....	95
Figura 4 – Laboratório de informática da escola municipal militarizada.....	97
Figura 5 – Entrega dos kits escolares dos alunos.....	98
Figura 6 – Uniforme social e básico dos alunos.....	98
Figura 7 – Banda da escola.....	99
Figura 8 – Interior da sala de aula.....	111
Figura 9 – Momento da “formação” dos alunos.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPMG – Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DOI - Identificador de objeto digital

GTs – Grupos de trabalhos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NGP - Nova Gestão Pública

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-militares

PPP – Projeto Político Pedagógico

RBE - Revista Brasileira de Educação

SCIELO - Biblioteca Virtual de Revistas Científicas Brasileiras em Formato Eletrônico
Scientific Electronic Library Online

SECIM - Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-militares

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS INICIAIS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	20
2.1	A escola capitalista.....	22
2.2	Trabalho docente: jornada, carga e sobrecarga de trabalho.....	23
2.3	As escolas militarizadas	25
2.4	Argumentos para a militarização das escolas.....	30
2.5	Fundamentos legais das escolas militarizadas.....	32
2.6	Neoliberalismo e neoconservadorismo na realidade brasileira	34
2.7	O PECIM, o SECIM e a militarização escolar	36
2.8	Militarização de escolas brasileiras no contexto dos anos 2022-2023..	38
2.9	Gestão democrática e Gestão militar compartilhada	41
2.10	Nova gestão pública, democracia e autonomia das escolas.....	44
3	As PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GESTÃO COMPARTILHADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS MILITARIZADAS (2013-2023)	49
3.1	Pesquisas sobre gestão compartilhada das escolas públicas municipais militarizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	51
3.2	Os achados na Scientific Eletronic Library Online - SciELO	58
3.3	Analisando os artigos do Portal De Periódicos da Capes	64
3.4	Caminhando nos GTs da ANPED nacional e regionais.....	71
3.5	Considerações gerais sobre o levantamento das produções sobre o tema de pesquisa	733
4	AS OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	77
4.1	A pesquisa com enfoque qualitativo do tipo estudo de caso.....	78
4.2	Produzindo os dados na pesquisa qualitativa	80
4.3	A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa	81
4.4	Percurso metodológico da entrevista semiestruturada	84
4.5	Análise dos dados: o método da análise de conteúdo	85
4.6	Contexto do estudo: características do município	86
4.7	Ambiente da pesquisa e sujeitos	87
4.8	Questões éticas.....	88
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	911

5.1 Os/as participantes da pesquisa.....	91
5.2 Categorização dos dados da entrevista semiestruturada.....	94
4	
5.3 Mudanças com a implementação da gestão compartilhada.....	96
5.3.1 Mudanças na infraestrutura.....	96
5.3.2 Participação no processo de implementação da gestão compartilhada.....	99
5.3.3 Aspecto disciplinar.....	101
5.3.4 Participação nos conselhos de classe e em outros trabalhos coletivos.....	11902
5.3.5 Mudanças na autonomia e na democracia	12604
5.4 Organização e divisão do trabalho na gestão compartilhada: centralização do poder no diretor militar	126
5.5 Momento de formação, funções dos militares e processo de escolha dos professores.....	126
5.6 Mudanças no regimento escolar e no projeto político pedagógico...1266	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	1366
APÊNDICE A – Ofício secretaria municipal de educação.....	1466
APÊNDICE B - Termo de autorização e consentimento da diretora pedagógica.....	148
8	
APÊNDICE C - Termo de autorização e consentimento do diretor militar.....	150
APÊNDICE D - Termo de autorização e consentimento dos professores	1522
APÊNDICE E – Roteiro entrevista semiestruturada diretora pedagógica.....	1544
APÊNDICE F - Roteiro entrevista semiestruturada diretor militar.....	156
APÊNDICE G – Roteiro entrevista semiestruturada professores	1588

1 INTRODUÇÃO

A palavra professor faz parte do meu vocabulário desde minha infância, pois meu pai é professor. Muitas vezes eu fazia visitas com minha mãe à escola onde ele trabalhava. Outras vezes passeava com ele nessa escola e lá vivia a rotina escolar, o dia a dia do ser professor. Acredito que foi em decorrência disso que comecei a gostar de ensinar. Também sempre ajudei meus colegas de classe e vizinhos com lições em sala e de casa.

Um ponto importante na minha trajetória foi que meu pai nunca quis que deixássemos os estudos para trabalhar. Sendo professor, ele já sabia que o único caminho para mudar nossas vidas seria pela educação. Embora com pouca instrução, formado nos antigos moldes do magistério, ele, dentro de suas possibilidades e limitações, sempre priorizou nossos estudos, e isso me motivava.

No ano de 2010 tornei-me professor efetivo da rede estadual de educação de Goiás, atuando inicialmente no Colégio Estadual Ládico Vieira, no município de Luzinópolis–GO¹, tendo lecionado nessa instituição por três anos, ficando na coordenação pedagógica por um ano.

Na minha vida profissional como professor do ensino fundamental e de ensino médio, questões como igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, sucesso/fracasso, autoritarismo/democracia e autonomia/subordinação permearam inquietações surgidas durante a realidade enfrentada em sala de aula, o que se acentuou durante o período em que atuei como coordenador pedagógico. Tais inquietações se intensificavam ao ver no noticiário diversas escolas sendo militarizadas no estado de Goiás.

Os anos se passaram e em 2012 fui aprovado no concurso municipal de Luzinópolis. Posteriormente, nos anos de 2012 a 2017, realizei o curso de Direito, o que possibilitou um maior conhecimento sobre o arcabouço jurídico brasileiro e de algumas leis que regem o sistema educacional. Estas preocupações levaram a um interesse crescente em explorar o tema da gestão escolar em profundidade.

As inquietações transformavam-se em aflição ao ver no noticiário diversas escolas do estado de Goiás sendo militarizadas ao longo dos anos, principalmente no

¹ Para mantermos o anonimato das fontes das informações, foi dado um nome fictício ao município.

período compreendido entre 2017 e 2019. Tudo isso eclodiu ao vivenciar esse fenômeno, na prática, quando, em 2020, a escola municipal na qual trabalho foi militarizada por meio da lei municipal número 753/2019² (PPP, 2023). A vontade de conhecer a gestão nas escolas públicas municipais, militarizadas, se tornou então necessidade. Após a implementação da gestão militarizada na escola onde trabalhava, comecei a ministrar aulas de Educação Física, Ensino Religioso e Civismo e Cidadania.

A transferência da gestão escolar municipal para a gestão compartilhada trouxe significativas mudanças na escola, mas que tiveram impacto significativo somente no período pós-pandemia. Assim, o retorno das aulas presenciais foi o momento que pude vivenciar as tensões e desafios da implementação da gestão militarizada. Nesta escola, tenho ministrado aulas de Cidadania e Civismo e Educação Física, mas já ministrei também aulas de matemática e ensino religioso, isso antes de escola ser militarizada.

Leciono também, há mais de quatorze anos, no Colégio Estadual de Luzinópolis, atual Colégio Estadual Professora Clarice da Silva Sales, para o qual fui transferido do antigo Colégio Estadual Ládico Vieira, atualmente extinto. Já ministrei aulas nessa instituição, por mais de um ano, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e por mais de dez anos no ensino fundamental e médio, trabalhando com disciplinas como Educação Física, inglês, Filosofia, Química e Física.

No ano de 2023, a aprovação para o mestrado em Educação tornou-se o momento para entender o fenômeno da militarização das escolas, principalmente quando tive contato com a disciplina Educação, Trabalho e Emancipação, quando pude começar a contextualizar todo esse movimento.

Partindo desta realidade, da minha experiência como coordenador pedagógico em escola pública e como professor de escola pública municipal militarizada, tenho muitas preocupações, dúvidas e inquietações sobre as relações estabelecidas na gestão em escolas públicas municipais, militarizadas. Dúvidas como: quais foram as justificativas para a implementação da gestão militarizada no município de Luzinópolis? Os documentos legais normatizadores da gestão compartilhada do município possuem amparo legal? Se sim, quais são e o que dizem estes

² A referida lei não está disponível eletronicamente no site da prefeitura. Após a assinatura dos termos de aceite e compromisso da pesquisa, foi solicitada uma versão impressa disponibilizada pela escola pesquisada.

documentos? A gestão escolar municipal, após militarizada, mantém seu princípio democrático? O diretor pedagógico possui autonomia numa escola militarizada? Tais questões constituíram o ponto de partida da presente pesquisa.

Estudar sobre um tema de tamanha importância é desafiador e, ao mesmo tempo inspirador, pois a questão não se restringe ao município referenciado, abrangendo a maioria dos estados brasileiros. O tema é complexo e apresenta um universo rico e cheio de possibilidades a serem exploradas. A revisão bibliográfica permitiu confirmar que o fenômeno vem acontecendo em outros estados e municípios do país, tendo-se apresentado como um movimento crescente de grupos sociais conservadores da sociedade, os quais se utilizam da militarização escolar para inserir mecanismos neoliberais nas escolas.

Nos últimos anos, tem se tornado comum vermos alunos de escolas públicas caminharem pelas ruas de diversas cidades brasileiras fardados. A cada ano que passa, várias escolas públicas estaduais e municipais vão sendo militarizadas mediante diversas justificativas para a implementação desse modelo de gestão (Santos, 2016). Contudo, essa aproximação da polícia militar e corpo de bombeiros com a escola pública tem gerado, como afirmamos, grandes discussões, entre elas, o controle didático, político e ideológico que tal modelo de gestão impõe aos profissionais da educação, funcionários de escola e aos alunos.

De acordo com Barros e Silva (2023), a gestão militarizada nas escolas públicas é um tema que possui sua gênese há mais de 20 anos. Mas a gestão militarizada em escolas públicas municipais, de acordo com Santos (2021), é um tema mais recente, que tem seu surgimento na Bahia e que se expandiu significativamente a partir do ano de 2019.

A literatura mostra também que ordem, disciplina e hierarquia são pilares fundamentais presentes em todas as escolas dos estudos desenvolvidos sobre o tema (Barros, 2022). Para Paulo (2019) e Serafim (2021), este movimento de militarização das escolas públicas possui bases neoliberais e naturaliza o sistema capitalista na escola. Os professores atingidos pela precarização do trabalho, que com a avalanche de trabalhos físicos e intelectuais, parecem não ter forças para lutar contra esse fenômeno. E quando o fazem, é de modo muito isolado e desordenado, não envolvendo a categoria docente na totalidade.

A gestão militarizada de escolas públicas, no entender de Santos e Alves (2022), tem sido apresentada como um modelo de gestão que pode salvar a educação

de todas as suas mazelas, tais como condições estruturais precárias, precarização do trabalho docente, violência e evasão escolar. Quem procura imprimir essa ideia são grupos conservadores, que têm crescido substancialmente no país. Muitos professores parecem estar tão perdidos em busca de melhores condições de trabalho que chegam a pensar que a militarização escolar pode ser sinônimo de melhora dos problemas que sofrem ano após ano com a contínua retirada de direitos conquistados (Santos; Alves, 2022).

O ano de 2019 foi o auge deste fenômeno, quando ganhou lugar central no governo federal, que chancelou sua implementação. Já o ano de 2023 iniciou com um movimento em prol do fim da gestão militarizada, movimento que teve seu ápice com a revogação dos documentos legais que, ao nível federal, sustentavam escolas neste formato. Contudo, em oposição aos ideais do novo governo federal, a maioria dos estados preferiu manter suas escolas militarizadas, direcionando a manutenção destas para programas estaduais.

De acordo com Cunha e Lopes (2022), nas escolas militarizadas, mecanismos democráticos são utilizados visando assegurar a lógica autoritária, sendo a meritocracia uma das propostas utilizadas por este modelo de gestão. Punições que há tempos foram banidas da escola são revividas, buscando-se formatar um modelo de aluno pautado nos ditames do sistema capitalista e nas práticas neoliberais (Barros; Silva, 2023).

As justificativas para a implementação da gestão militarizada nas escolas públicas são diversas, dependendo do contexto, conforme abordarei em detalhes ao longo da dissertação. Sobre a questão da legalidade, os estudos analisados, tais como os de Barros (2022), Bezerra (2019), Mendonça (2019) e Santos (2016), apontam que as leis que dão sustentação à militarização escolar ferem dispositivos constitucionais. De forma unânime, os autores afirmam que existe uma extrapolação dos limites legais para a implementação da gestão militarizada nas escolas públicas.

Desse modo, entendemos que o estudo aqui apresentado é relevante e necessário para que professores, gestores e pesquisadores reflitam sobre a gestão em escolas públicas militarizadas. Compreendemos que as pesquisas sobre a questão são fundamentais para desmistificar o fenômeno, promovendo debates e reflexões.

A discussão que propomos contempla as relações entre gestão militarizada, trabalho, autonomia e democracia. As pesquisas voltadas especificamente para este

tema são poucas ou quase nenhuma quando se fala municipalmente. Nos diversos bancos de dados analisados, percebemos uma carência de publicações que deem o devido tratamento que o tema exige e que vem inquietando os profissionais ligados à educação, em especial os gestores pedagógicos.

O problema de pesquisa de nosso estudo, como dissemos, tem origem nos questionamentos nascidos no meu trabalho como professor da rede municipal de educação. Durante a implementação da gestão militarizada no município de Luzinópolis, observamos que o gestor escolar pedagógico sempre aparece como uma figura sem autoridade e autonomia na tomada de decisões, o que muitas vezes parece ferir os princípios da gestão democrática.

Por este motivo, lançamos como problema de pesquisa: como se caracterizam a autonomia e a democracia, na prática da gestão compartilhada em uma escola pública municipal militarizada? O objetivo principal desta dissertação consiste em identificar as características da autonomia e da democracia na gestão compartilhada de uma escola pública militarizada do município de Luzinópolis. Já os objetivos específicos desta pesquisa são: Como objetivos específicos, a dissertação buscou descrever as mudanças que ocorreram com a implementação da gestão compartilhada relativas à infraestrutura, autonomia, democracia, regimento escolar (2023) e o PPP (2023); descrever e analisar a organização e divisão do trabalho na gestão compartilhada, momento de formação, funções dos militares na escola e processo de escolha dos professores; entender como ocorre a participação dos professores nas decisões que dizem respeito às questões pedagógicas, disciplinares e administrativas, em suas relações com os gestores da escola.

A metodologia de investigação que tem como base a perspectiva dialética, entendida como um caminho capaz de dar conta da totalidade e complexidade que envolve o estudo do fenômeno (Gatti, 2001). A construção deste trabalho também se baseia na abordagem qualitativa, conforme ensinamentos de Triviños (1987). Foi utilizado como instrumento para a produção dos dados a entrevista semiestruturada e a análise das informações apoiou-se no método da análise de conteúdo, considerando suas três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial (Triviños, 1987).

Iniciamos a fundamentação teórica da dissertação apresentando características da sociedade capitalista atual, com destaque para a questão do trabalho. Logo em seguida, são expostas reflexões sobre o papel que a escola ocupa

na sociedade capitalista. Em seguida, expomos alguns fundamentos sobre o trabalho docente, discorrendo também sobre os temas da precarização e da carga de trabalho.

Apresentamos, posteriormente, as justificativas que são colocadas para a implementação do modelo de gestão compartilhada. A seguir, fazemos uma breve análise desse fenômeno com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seguida, expomos o alinhamento das propostas neoconservadoras e neoliberais à militarização escolar brasileira. Por conseguinte, fazemos uma análise do SECIM e PECIM e a militarização escolar.

Logo após, fazemos uma exposição da militarização das escolas no contexto brasileiro nos anos 2022–2023, trazendo discussões sobre a mesma e sobre a gestão democrática. No próximo tópico, apresentamos os argumentos a favor do desenvolvimento de mecanismos de gestão democrática, os quais se posicionam em contraposição à gestão militar. Por fim, demonstramos que o modelo de educação militarizada é uma forma de terceirização da gestão de escolas públicas, a qual interdita a democracia no interior da escola, atendendo aos critérios exigidos pelo empresariamento da educação.

Na seção seguinte do estudo, é apresentado um levantamento das produções existentes sobre o tema da pesquisa e logo após as escolhas metodológicas, o universo de estudo, os ambientes e os sujeitos participantes, assim como os instrumentos para a produção dos dados e os cuidados éticos.

Depois apresentamos a análise dos dados. Descrevemos a trajetória profissional e acadêmica dos/as participantes da pesquisa e após, realizamos a categorização dos dados da entrevista semiestruturada. A seguir, iniciamos a análise das categorias, organizada da seguinte forma: 1) Participação no processo de implementação e mudanças com a implementação da gestão compartilhada; 2) Autonomia e democracia na gestão compartilhada; 3) Organização e divisão do trabalho na gestão compartilhada: centralização do poder no diretor militar; 4) O momento “formação”, funções dos militares na escola e escolha dos professores; 5) Mudanças no regimento escolar e no PPP a partir da gestão compartilhada.

Nas considerações finais, resumimos e avaliamos o que foi desenvolvido e analisado no decorrer da pesquisa, retomamos os principais pontos do trabalho, como objetivos, resultados obtidos e conclusões alcançadas, apontamos as limitações do estudo e fazemos recomendações para novos estudos.

2 FUNDAMENTOS INICIAIS SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Na sua evolução histórica, a humanidade tem experimentado mudanças no mundo do trabalho e estas têm gerado significativas alterações nas instituições sociais, como a escola. Para Saviani (2007, p. 152), “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, o que “significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (Saviani, 2007, p. 152). Lukács (apud Oliveira, 2010, p. 4), apoiado nas reflexões de Marx, diz que:

[...] o trabalho é uma dimensão ineliminável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade.

Com o mesmo entendimento, Saviani (2007) afirma que o homem se diferencia dos outros animais pelo trabalho, diferenciação essa que acontece ontologicamente, onde o trabalho se constitui atividade livre e comandada pelo próprio indivíduo. Logicamente, ao guiar e liderar livremente a realização de seu trabalho, o ser humano nele se realiza, fazendo-se homem na atividade vivida. Na visão de Santos (2013, p. 15), “o trabalho é ação indispensável à reprodução humana e funda o mundo dos homens”. Assim, “[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas, é o que conhecemos com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p. 154). Portanto, segundo Saviani (2007, p. 154),

a essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho.

No mundo de hoje, a sociedade atual está vivendo uma redução de direitos trabalhistas nunca vista antes, o desemprego afetando grande parte da população e a desigualdade social se acentuando dia após dia. Para Ferreira (2004, p. 4), “o desemprego estrutural demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores”. Diante disso, é possível assinalar que o sistema escolar não tem dado conta da universalização de uma educação básica de qualidade numa época de profundas e rápidas transformações tecnológicas, que se globaliza violentamente e excludente mente, sem precedentes.

Vivemos em uma sociedade que acumula cada vez mais capital, mantendo-se inalteradas as condições de desigualdade e de distribuição de renda. Sociedade que se torna cada vez mais cruel, criando precárias condições para a manutenção das necessidades básicas do ser humano. Nesse contexto, a ideologia neoliberal busca construir no imaginário social a consciência de que os vencedores ou os incluídos no mercado devem seu sucesso somente ao seu esforço e à sua competência. Como afirma Frigotto (apud Ferreira, 2004, p. 4),

a classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje, desesperadamente, para manter-se empregada mesmo à custa da perda de direitos duramente conquistados.

Os trabalhadores, que em épocas passadas lutaram “[...] por melhores condições de trabalho, hoje” buscam “arduamente manter-se” empregados, “sujeitando-se às leis de mercado, da oferta e da procura” (Oliveira, Almeida, 2009, p. 5). Para esses autores, a verdade é que “as novas gerações não contam mais com o trabalho assalariado e certamente disputarão entre si espaço no trabalho informal ou de prestação de serviços” (Oliveira; Almeida, 2009, p. 5).

Atualmente, estão claros os motivos pelos quais o capitalismo tem implantado seus ideais no trabalho. Conforme Viegas (2015), os capitalistas, no modelo de sociedade atual, querem extrair dos trabalhadores o máximo de seu esforço e explorar os componentes físicos da força de trabalho não é mais o suficiente, o capital querendo impor também a exploração do trabalho intelectual. Para Viegas (2015, p. 489), “a componente intelectual da força de trabalho tornou-se objeto de apropriação explícita pela produção capitalista e assim passando a ser objeto da atenção dos planejamentos e da administração”.

Primeiro, o capitalismo apropriou-se da exploração dos componentes físicos da força de trabalho e num segundo momento tomou posse do trabalho intelectual, inclusive no trabalho escolar, onde cresce a exploração de um conjunto de esforços emocionais e intelectuais para dar conta das atividades educacionais. E com as tecnologias da informação, os docentes, como os demais trabalhadores, estão cada vez mais permanentemente conectados ao trabalho.

É com esse conjunto de elementos que os professores têm que lidar, destacando-se jornadas de trabalho excessivas e quantidade de tarefas com tempo insuficiente para a realização. Os professores vivem frequentemente diante de

constrangimentos e exigências constantes que trazem danos à saúde, levando a um envelhecimento precoce (Viegas, 2022).

2.1 A escola capitalista

Segundo Souza (2021, p. 2), “a escola pública, da forma como conhecemos, universal, gratuita e laica, percorreu um longo caminho, cheio de avanços e retrocessos, para chegar” ao ponto em que se encontra hoje. Já para Magoga e Murago (2020, p. 2), a escola pública, na sociedade atual;

[...] é aquela que possibilita e estimula a pluralidade da participação social e considera o interesse do educando na prática pedagógica. Também preza pela reconstrução e pela reorganização das experiências como aprendizagem; preocupa-se com a capacidade relacional, intelectual e operacional dos alunos; e defende a educação como fim em si mesmo, uma vez que não está preocupada apenas com o futuro. Ela educa para o hoje, entendendo a educação não como preparação para a vida, mas como a própria vida.

No entender de Barbosa (2004), a escola é um lugar que deve oportunizar situações que levem os alunos ao ensino-aprendizagem, criando condições fundamentais e necessárias que possibilitem “[...] ao educando a apropriação do saber e a democratização dos meios necessários para se chegar a esse saber sob a luz do pensamento crítico” (Barbosa, 2004, p. 201). Já para Arroyo (2007, p. 142), a escola “[...] é uma das instituições que vão colaborar com outras nas quais o ser humano se forma como humano”. A partir desse entendimento, é possível dizer que a escola continuará sendo sempre fundamental (Arroyo, 2007).

Porém, para Magoga e Murago (2020), a escola pública se encontra imersa numa situação conflituosa atualmente, onde são apresentadas duas propostas para a preparação das futuras gerações. A primeira voltada para a formação de um povo soberano, participante de uma sociedade democrática e a segunda direcionada a uma formação voltada para o mercado de trabalho. Os autores afirmam que essa última tendência tem ganhado poder, validando um ensino voltado para o conhecimento técnico, ficando os trabalhadores à mercê das exigências que regem o mercado de trabalho (Magoga; Murago, 2020).

Para Barbosa (2004, p. 4), “o papel que a escola ocupa hoje na sociedade brasileira é complexo”. Em verdade, para a autora, a escola “[...] reproduz o egoísmo, o individualismo e a competição, elementos essenciais ao mundo em que predomina

o mercado” (Barbosa, 2004, p. 4). Desse modo, a escola brasileira atualmente reproduz práticas educativas que estão disseminando a discriminação, proporcionando sustentação ao sistema capitalista em vigor (Barbosa, 2004).

Também para Oliveira e Almeida (2009, p. 4), a educação, presentemente, “[...] tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo”. A educação tem sido reduzida “[...] ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial” (Oliveira, Almeida, 2009, p. 8). Seguindo este caminho mercadológico, ela tem se tornado um serviço ou um produto influenciado pela sociedade capitalista, visando atender às exigências empresariais (Oliveira; Almeida, 2009).

No entender de Veiga-Neto (2007), a lógica do controle tem superado a lógica da disciplina sob a qual a escola foi pensada e construída. Portanto, em sua visão, a educação escolarizada nada mais é do que um “conjunto de práticas indissoluvelmente ligadas às demais práticas sociais, de modo que pensar qualquer mudança no âmbito da escola implica pensar como as coisas estão no âmbito da sociedade”. Se a sociedade percorre o caminho da lógica empresarial, na educação não seria diferente (Veiga-Neto, 2007, p. 102).

2.2 O trabalho docente: jornada, carga e sobrecarga de trabalho

Como vimos anteriormente, a escola pública brasileira tem enfrentado diversos problemas relacionados à educação almejada. Para Ferreira (2004), o problema é muito maior e abrange não somente os trabalhadores da educação, pois, na sociedade atual, “todos vivem, sentem, pensam e agem aceleradamente, violentamente, desrespeitando todas as formas humanas de trabalho e de convivência social” (Ferreira, 2004, p. 7).

Em relação ao trabalho dos professores, a carga de trabalho e sua intensificação, fruto de uma política capitalista, têm cada vez mais levado o professor a desempenhar suas atividades na forma de uma escravidão velada. Conforme Ferreira (2004, p. 4),

os profissionais da educação, professores que também sempre, organizadamente, lutaram por melhores condições de trabalho nas escolas e nas universidades, sujeitam-se a trabalhar exaustivamente, sem as condições necessárias à qualidade do ensino e da administração, com salários aviltantes.

Dia após dia, o acúmulo de horas de trabalho e das atividades atribuídas ao professor se tornam mais perceptíveis, por exemplo, quando se consideram questões como a saúde mental e física, cujos problemas se manifestam cada vez mais frequentemente.

Para Viegas (2022), ao se analisar o trabalho, é necessário que se reflita sobre a carga de trabalho. Essa discussão é ancorada em muitos elementos, alguns objetivos, como quantidade ou volume de trabalho prescrito, e outros subjetivos, como tempo de serviço, esforço intelectual e emocional. Diante de tais considerações, faz-se necessário definir carga de trabalho, remetendo a novos questionamentos e novas problemáticas que não se distanciam, mas se complementam para formar um todo conectando ao tema proposto.

A carga de trabalho é um tema bastante estudado, inclusive na área educacional. Para Seligmann-Silva (apud Viegas, 2022), carga de trabalho é um conjunto de esforços físicos, cognitivos, duração da atividade e tipo de tarefa. Já a sobrecarga de trabalho está vinculada a um entendimento de que a duração da atividade, esforços físicos, cognitivos e emocionais que compõem uma jornada estariam além das capacidades dos trabalhadores. Em consonância com as ideias do autor anteriormente mencionado, Lima (apud Viegas, 2022, p. 5) define a carga de trabalho como “uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa e estratégias de regulação”.

Chega um momento em que o trabalhador se sente incapaz de satisfazer eficazmente as demandas excessivas e inesperadas, o acúmulo de tarefas impostas pelo mundo capitalista. Nesse momento, o trabalhador não consegue repor suas forças físicas e psíquicas após cada tempo trabalhado (Viegas, 2022).

No trabalho docente, existe uma sobrecarga de trabalho grande tanto no local de trabalho (escolas) quanto em casa, onde são realizadas atividades de planejamento, elaboração de trabalhos, correção de provas, atendimento a pais e mães por telefone, entre outros. Tudo isto ainda é amplificado pelo fato de muitos professores buscarem ter mais de um vínculo empregatício para proporcionar uma vida digna às suas famílias. No caso das mulheres, elas ainda têm que dar conta do trabalho doméstico.

O que os docentes sentem na pele é que a escola muitas vezes carece de materiais adequados para que ele possa colocar em ação os conteúdos solicitados, acabando ele mesmo por ter que preparar os materiais. Esse é um diferencial

importante do trabalho docente, pois, na maioria das profissões, o profissional tem os materiais disponíveis para colocar em prática o trabalho proposto. Essa confecção de materiais exige trabalho físico e cognitivo extra.

Tal dispêndio de energias para o cumprimento dos objetivos ocorre corriqueiramente e se intensifica pelo fato de que a maioria dos professores não ministra aulas somente em uma turma, mas em várias, com diversas disciplinas. O tempo e o esforço para analisar e planejar cada conteúdo, juntamente com as condicionantes anteriormente elencadas, tornam o professor um trabalhador em regime de sobrecarga de trabalho.

O ofício educacional pede sempre mais e mais, os professores sendo exigidos a participar de reuniões de equipe, treinamentos, conferências, entre outras atividades. Todo esse gasto de energias pessoais realizado pelos trabalhadores na atividade concreta, envolvendo maior ou menor quantidade de gestos e raciocínios dos trabalhadores, é entendido por Viegas (2022) como intensidade do trabalho. Ela não pode ser analisada de forma descontextualizada, como um fragmento ou parte isolada, mas como parte de um todo, possuindo particularidades e peculiaridades próprias de um determinado trabalho.

Como se não bastassem todos esses encargos que são atribuídos aos professores, se integrou aos seus afazeres ainda a tarefa de realizar atendimentos individualizados para alunos que têm dificuldades e defasagens de aprendizagem. Não se esquecendo também dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, alunos que possuem laudo médico e que precisam de atendimento educacional diferenciado.

2.3 As escolas militarizadas

Como vimos anteriormente, a sobrecarga de trabalho acomete o trabalho docente. O professor não tem conseguido dar conta de tantos afazeres que têm sido colocados diuturnamente para serem realizados. Esta política capitalista baseada na exploração desenfreada impõe aos professores uma quantidade de atividades, tarefas e obrigações impossíveis de serem realizadas, que levam à precarização do trabalho.

Para legitimar e justificar suas intenções, diversos governantes apontam a militarização escolar como a cura de todas as mazelas que vêm sofrendo a educação e o trabalho docente, a partir disso adotando um regime de gestão denominada de

gestão compartilhada ou gestão cívico militar, entre outras denominações (Santos, 2021).

A partir dessa ideia, diferentes propostas foram elaboradas e formalizadas para a educação militarizada no contexto escolar brasileiro, conforme Lebre e Kalil (2023) e Sousa e Oliveira (2023):

Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB), Colégios Militares ou Escolas Militares. Escolas subordinadas ao Sistema de Ensino do Exército Brasileiro. Essas escolas se caracterizam pelo vínculo existente entre 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. Atendem dependentes de militares e civis.

Escolas Militarizadas. São também conhecidas por escolas cívico-militares, por terem características em comum com estas últimas (como disciplina, uniforme, valores), embora também sejam chamadas de escolas militares. Entretanto, não possuem nenhum tipo de ligação com as Escolas sujeitas ao Sistema de Ensino do Exército Brasileiro. São, em geral, escolas municipais, mas também podem ser estaduais que pertencem às redes públicas estaduais e municipais de ensino. São sustentadas por convênios estabelecidos pelas secretarias estaduais ou municipais com as diversas corporações, sejam elas da polícia militar ou do corpo de bombeiros. Também podem firmar acordos com associações particulares de natureza policial-militar, tendo sua gestão compartilhada entre militares da reserva e civis.

Colégios da Polícia Militar. São chamados frequentemente de Colégios Militares, mas não possuem nenhum tipo de ligação com as escolas sujeitas ao Sistema de Ensino do Exército Brasileiro. Em geral, são colégios de âmbito estadual, mas também podem ser municipais e normalmente possuem gestão compartilhada entre as Secretarias Estaduais de Segurança Pública e as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Grande parte deles estão ligados às polícias militares, mas alguns está ligada aos corpos de bombeiros estaduais. Também compartilham a gestão entre militares da reserva/ativa e civis.

Escolas ou Colégios cívico-militares. São escolas estaduais e municipais, que foram estimuladas pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Ministério da Defesa, por intermédio financeiro do antigo Programa Escola Cívico-militar (PECIM). O programa previa colaboração com os estados, municípios e Distrito Federal no intuito de fomentar escolas no modelo dos Colégios Militares, fortalecendo

assim as escolas cívicos-militares. Poderiam se voluntariar, para nelas atuar, os militares inativos integrantes da polícia, forças armadas e corpo de bombeiros. A gestão é compartilhada entre militares da reserva e civis.

Educação Militar. Escolas particulares que adotam a doutrina militar, podendo adotar o estilo das escolas militarizadas, colégios da polícia militar ou colégios cívico-militares. O comum é a adoção do estilo dos colégios da polícia militar.

É importante destacar que Colégios da Polícia Militar, Escolas ou Colégios cívico-militares e Educação Militar também são considerados e denominados popularmente e por toda a literatura aqui estudada como escolas militarizadas.

Conforme Cabral (2018), o papel de salvador de todas as mazelas sociais que a educação sofre foi dado historicamente, em parte, aos militares. Buscando-se implementar a militarização escolar, colocou-se a mesma como a solução e o caminho, acabando por disseminar o fenômeno em diversos municípios brasileiros. A implementação da militarização escolar traz consigo a imagem de uma suposta confiabilidade e eficiência dessas escolas, com suas enaltecidas características de rígido controle disciplinar e de respeito à hierarquia, além da valorização da “boa cidadania”. Correlacionadas a estas razões, o combate à violência e ao consumo de drogas também parecem ter seduzido as famílias como argumentos em apoio a essa iniciativa governamental (Cabral, 2018).

Outro ponto fundamental é que a inserção dos militares no trabalho docente vem acompanhada de dificuldades na contratação e até mesmo de realização de concursos para a entrada de profissionais recém-formados no âmbito da escola. Contudo, mesmo diante deste e de muitos outros questionamentos, a militarização das escolas continua ano após ano. Ela tem adotado princípios e estratégias de gestão inspirados nas academias militares, como hierarquia, disciplina rígida, protocolos claros, cultura de responsabilidade individual e promessa de prosperidade para aqueles que nelas estudam (Cabral, 2018).

Os pais, por sua vez, veem as escolas militarizadas como locais seguros para os seus filhos, onde estariam protegidos da violência e das drogas. Diferentemente dessa compreensão, defendemos neste estudo a ideia de que a violência não nasce na escola, e que ela, na verdade, vem de fora para dentro. Desse modo, é no perímetro que circunda a escola que a polícia deve atuar. E se se deseja a polícia nas escolas, não seria porque a segurança pública falhou em seu papel? (Cabral, 2018).

Lima (2018) afirma que, nesse entorno de medo, insegurança, criminalidade crescente, crise educacional e precarização do trabalho, surgem modelos de gestão diferentes daqueles construídos historicamente e democraticamente, que carregam uma narrativa de prosperidade. A mesma autora (Lima, 2018) relata que no estado de Goiás, por exemplo, houve um importante movimento de implementação de escolas militares, ou seja, argumentando-se que, com a ampliação desse modelo de escolas, seria possível combater a violência e manter os jovens fora das ruas. A comunidade goiana, acreditando nesse ideal, com o intuito de proteger seus filhos da violência, acabou por concordar com o autoritarismo e a violência vêm muitas vezes com os empreendimentos militares (Lima, 2018).

No entender de Bezerra (2019, p. 57), “[...] o principal objetivo da militarização das escolas” é a censura. Portanto, a militarização seria uma “[...] ação autoritária e fascista” por meio da qual “se busca calar professores e estudantes” (Bezerra, 2019, p. 57).

A charge exposta abaixo, retirada do site “Campanha Nacional pelo Direito à Educação”, traz cenas autoexplicativas do tratamento dos estudantes em uma escola militarizada. Para a autora (Pellanda, 2024), nessas escolas é realizado um trabalho de padronização de corpos e sujeitos no intuito de silenciar suas vozes e participação social.

Charge 1 – Modelo de tratamento de um estudante em uma escola militarizada.



Fonte: Pellanda (2024)

O trabalho com a lógica militar, quando colocado em prática nas escolas, resulta em sérios questionamentos entre professores, pais e alunos. O primeiro deles está relacionado ao fato de que as atividades rotineiras dos militares estão arraigadas em preceitos estritamente ligados ao cumprimento do dever a qualquer custo; um segundo é de que um líder militar não poderia apresentar outras características se não aquelas vivenciadas por meio do seu próprio trabalho. Destacando essas características, Leite e Rocha (2022, p. 5) afirmam que,

[...] os militares passam a imagem de que a obediência às regras e às ordens dos superiores hierárquicos são fundamentais e de caráter rigoroso, o que proporcionaria melhores resultados, e em relação ao cumprimento de suas tarefas estas teriam uma maior eficiência e um ambiente de trabalho muito melhor, pelo fato de que o respeito e a disciplina são mútuos e primordiais para o âmbito militar.

Todavia, esta imagem de credibilidade, confiança e postura ética que os militares passam para a população tem sido muito questionada por meio de denúncias de mães de alunas e professoras. Basílio (2019), em matéria publicada na revista Carta Capital, relata que, desde o ano de dois mil e quinze, cerca de oitenta mães denunciaram militares de colégios geridos pela polícia militar no estado do Amazonas por assédio moral, sexual e violência.

Lopes (2024), do jornal de Curitiba, relata que, desde 2020, os Colégios Cívicos-Militares do Paraná receberam sete denúncias de abuso sexual por parte de militares integrantes das escolas. Ríos (2022), do portal de notícias Metrôpoles comenta que, nas escolas militarizadas do Distrito Federal, alguns casos de violência e assédio foram notificados e registrados, se instaurando procedimentos para investigação dos fatos. Entretanto, todas as três apurações instauradas foram arquivadas sem mencionar a motivação, e uma delas tem se arrastado por mais de um ano e nada tem sido feito.

O fato é que, “basicamente, os objetivos da liderança militar estão nos cumprimentos das ordens dadas de forma eficaz e eficiente”, pois os “os militares são treinados para combater” (Leite; Rocha, 2022, p. 13). Se a lógica é a do quartel, estudantes têm que se comportar como soldados. Nas escolas militarizadas, os alunos devem aprender sobre disciplina, obediência e respeito à hierarquia, valores que a maioria dos pais não está conseguindo cultivar, por estarem cada vez mais assoberbados de sobrecarga de trabalho ou por mera falta de condições socioeconômicas e político-educacionais (Cabral, 2018).

Lima (2018) complementa dizendo que as escolas militarizadas são organizadas com base numa hierarquia estrita, disciplina férrea, imposição de punições, há muito tempo proibidas nas escolas civis. Obediência inquestionável aos superiores e proibição de certos comportamentos socialmente normais em outros ambientes, tais como demonstração de carinho, uso de joias e penteados exclusivos.

Os potenciais benefícios, conforme Lima (2018), vêm à custa de diferentes exigências da militarização por parte dos diferentes estados, incluindo cotas para filhos de militares, procedimentos rigorosos de seleção para admissão, pagamento de mensalidades, custos elevados de uniformes, entre outros. As escolas militarizadas são públicas e para os civis, mas adotam exigências de uma educação contraposta à visão pública, ferindo direitos sociais fundamentais, como os insculpidos no art. 6, caput da Constituição Federal (CF) de 1988³.

2.4 Argumentos para a militarização das escolas

Como temos afirmado, várias justificativas são apresentadas pelos governantes de cada localidade para a militarização de escolas públicas. Para Santos (2021), a aceitação dessa modalidade de gestão escolar passa pela justificativa do combate à violência no interior da escola. Alves e Ferreira (2020, p. 4) destacam que a “narrativa de uma escola segura e que prima pela disciplina tem sido largamente utilizada para justificar a militarização da escola pública”. No entender de Lima (2018), a única diferença no estado de Goiás foi que esse estado acrescentou em suas justificativas a importância da militarização como mecanismo facilitador do ingresso em faculdades e universidades.

Para Bezerra (2019), o estado de Goiás se encontra na dianteira da militarização das escolas, pois já em 2015 já contava com 26 colégios militares⁴. Com o passar dos anos, conforme Alves e Toschi (2019), o número de escolas nesse formato acentuou-se significativamente no estado, chegando a 54 em 2019. Santos (2020) aponta que, no ano de 2020, Goiás já contava com 60 escolas militarizadas, sendo 07 delas municipais.

³ No estado de Goiás, escolas militarizadas estaduais são chamadas de Colégios Militares, o que tende a causar uma confusão de terminologias na comunidade em sua totalidade.

⁴ “Art. 6 – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (CF, 1988).

Ainda conforme Santos (2016), muitas escolas foram militarizadas em 2015, pautando-se nas muitas justificativas elencadas anteriormente. Deve se destacar também, quanto ao estado de Goiás, que as escolas que foram sendo militarizadas estavam envolvidas em movimentos grevistas em prol da valorização profissional dos professores (Santos, 2016), o que pode ter relação com a implementação da militarização nessas, no sentido de reprimir as lutas dos trabalhadores.

No Distrito Federal, com destaque para o ano de 2019, de acordo com Barros (2022), as justificativas foram parecidas com as já destacadas, girando em torno de questões como: melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e eliminação do crime ao redor das escolas. Assim, defendia-se a implementação desse modelo de gestão em áreas que envolvessem populações socialmente vulneráveis. No entender de Mendonça (2019), o que não é dito é que o governo do Distrito Federal, no ano de 2019, desejava atender aos ideais implementados pelo governo federal.

Santos (2021, p. 2) destaca que, para além de todas essas razões, uma das grandes justificativas para a militarização de escolas públicas reside na ideia da “[...] melhoria de índices educacionais, medidos pelas avaliações de larga escala”. O mesmo autor (2016) explica que os mecanismos apontados para a elevação destes índices seriam a disciplina e a hierarquia. Para Ximenes et al. (2019, p. 622), uma das principais justificativas é a que reivindica a implementação de escolas cívico-militares como forma de “[...] atenuar altos índices de violência em áreas de periferia”.

Entendemos que os resultados favoráveis do aprendizado nas escolas militarizadas, apresentados por seus defensores, muitas vezes estão relacionados à seleção dos alunos e aos recursos materiais e humanos que são destinados a essas escolas. Como aumento de funcionários e de recursos financeiros, transferência para outras escolas de alunos que não seguem a doutrina militar ou mesmo a transferência de estudantes com rendimento escolar abaixo do esperado (Mendonça, 2019). Para Sousa e Oliveira (2023), em Palmas, no estado do Tocantins, as justificativas não diferiram das aqui expostas.

Os argumentos em defesa da militarização das escolas geralmente escondem que ela está intimamente ligada a um projeto que visa “a formação do consenso escolar como totalidade articuladora da hegemonia dominante sobre os filhos das classes trabalhadoras” (Serafim, 2021, p. 115). Segundo Paulo (2019), em relação a

Goiás, a militarização foi um feito visando uma aproximação com a população, no sentido de conquistar o eleitorado.

Todavia, para Sousa e Oliveira (2023, p. 79), a maior justificativa para a militarização escolar vai de encontro com o discurso de que os “[...] profissionais da educação seriam incompetentes no seu exercício profissional, tornando necessária a intervenção eficiente da gestão militarizada para resolver os problemas da educação”. Santos (2021, p. 3) complementa dizendo que as justificativas que apoiam a militarização são guiadas a partir “[...] do pressuposto de que os educadores não estão dando conta da sua função, já que não conseguem manter disciplina, ordem e obediência”.

2.5 Fundamentos legais das escolas militarizadas

O termo civil-militar designa uma realidade onde escolas públicas possuem militares gerindo a parte administrativa e militar. O termo ganhou força principalmente durante os anos de 2019 a 2022. A convergência dos termos civil e militar sugere uma abordagem harmoniosa ou talvez um equilíbrio entre essas duas dimensões no contexto escolar. No entanto, a transição para um modelo civil-militar de escolas envolve, entre outras coisas, um impacto direto na autonomia do pessoal e restrições nas liberdades fundamentais dos alunos (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019).

No entender de Lima (2018), os preceitos adotados pela militarização escolar se constituem como políticas antidemocráticas e se contrapõem não somente aos direitos fundamentais que constam na Constituição Federal de 1988, como também ao processo de redemocratização do país, que busca uma escola universal, gratuita, laica.

O artigo 144 da Constituição Federal de 1988, parágrafo 5, determina o seguinte: “às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil”. No dispositivo legal, em nenhum momento é citado o termo escola ou mesmo a administração de escolas como atribuições dos militares.

No que diz respeito à educação, consagrado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que inclui, entre outras coisas, a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas, a gratuidade do ensino nas instituições públicas, a

liberdade e o pluralismo na educação. Esses ideais incluem a gestão democrática da educação (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, no seu Art. 206, define que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988)

Assim como na CF de 1988, a luta pela construção de um país democrático, com justiça social e ideais de liberdade refletiu-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que trouxe consigo os princípios de liberdade, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gestão democrática e qualidade. A LDB, ao dispor sobre a organização da educação, definiu, no Art. 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (Brasil, 1996).

Entretanto, também admitiu outro tipo de ensino, como o militar, destacado no artigo 83 da Lei, estipulando que este ensino é regulamentado por lei específica. Assim, as escolas militares fazem parte de um sistema que não é regulamentado pela mesma lei das escolas civis (Brasil, 1996).

Todavia, essa possibilidade jurídica dada ao ensino militar, ou seja, escolas subordinadas ao sistema de ensino do exército brasileiro, não proporciona sustentação à criação das escolas militarizadas.

Cabral (2018) afirma que, mesmo diante de regulamentos diferentes ou apropriados às suas regionalidades, os princípios da administração democrática, válidos para todas as escolas, sofrem prejuízos nas escolas militarizadas. Por exemplo, temos, nessas últimas, diretores eleitos democraticamente pela comunidade escolar substituídos por militares.

A escola é um lugar para aprender, formar para a cidadania, construir valores e atitudes, propiciando a construção de alunos críticos, reflexivos e capazes de entender o cotidiano e o mundo em que vivem, e nesse lugar o ensino militar aparenta não se enquadrar.

Outro ponto polêmico gira em torno do artigo 61 da LDB, o qual considera que são:

[...] profissionais da educação escolar básica, os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Portanto, a habilitação profissional para o exercício do cargo é uma das exigências que a referida lei menciona. Como destacam Oliveira e Lacé (2023), os militares têm um despreparo educacional e geralmente não possuem formação profissional para o exercício da docência.

Ressaltamos que a militarização não começou com o ex-presidente Jair Bolsonaro, que era afinado com a mesma, pois antes já existiam escolas militarizadas. O ex-presidente simplesmente pegou “carona” em uma política neoconservadora e neoliberal que já estava em curso, ampliando e intensificando a mesma. Nesse sentido, a partir deste momento, abordaremos o alinhamento da militarização escolar com os preceitos do neoconservadorismo e neoliberalismo brasileiro.

2.6 Neoliberalismo e neoconservadorismo na realidade brasileira

Para Lima e Hypolito (2019), o Brasil tem vivido, especialmente a partir de 2010, uma onda de movimentos ligados ao neoconservadorismo e neoliberalismo que têm uma forte conexão com os grupos de direita. Esta tendência não é nova, tendo seu surgimento por volta de 1960 e 1970. Devido à crise global de 1970, neoliberais e neoconservadores de países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália se uniram visando propor uma nova forma de administração estatal, onde criticavam duramente o estado de bem-estar social, ficando conhecidos como a nova direita (Lima; Hypolito, 2019).

Para Silva (2022), o neoconservadorismo dá seus primeiros passos nos Estados Unidos. A união do neoliberalismo com o neoconservadorismo propôs uma nova forma de pensar a educação, a partir de uma perspectiva que afirma que as escolas devem se situar no interior de um mercado competitivo (Silva, 2022). O intuito

desse grupo vai no sentido de propor aos alunos conhecimentos que os tornem aptos a competir no mundo capitalista, defendendo um currículo falsamente neutro, reduzindo a escola a uma fábrica de profissionais qualificados para o mercado de trabalho (Silva, 2022).

Outro aspecto importante para entender as proposições desses grupos no cenário educacional deve-se ao fato de que;

os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas tradições culturais (Lima; Hypolito, 2019, p. 4).

Essa aliança entre neoliberais e neoconservadores constitui o pilar que dá sustentação à atualização do pensamento conservador para o neoconservador. Os neoconservadores incorporam preceitos dos velhos conservadores, propondo valores morais comuns a toda sociedade, disseminando a ideia de que tudo que é público é ruim e somente o privado é bom, e que as escolas públicas, por serem públicas, nunca darão bons frutos (Silva, 2022).

A crise vivenciada nos anos 1960 provocou uma degeneração social que somente foi evidenciada com a crise de 1970. A partir deste momento, para a nova direita, “[...] era preciso retomar valores que tinham como base, centralmente, a família, a moral e o indivíduo” (Lima; Hypolito, 2019, p. 4). Outros valores, como reprodução dos valores cristãos, sexualidade e militarismo, também são pautas desses novos atores (Silva, 2022). O pensamento neoliberal e neoconservador começa então a ganhar ouvidos e logo “o aborto e a homossexualidade também passaram a ser alvo de ataques constantes” dos movimentos religiosos que o acompanhavam (Lima; Hypolito, 2019, p. 6).

Para Dourado (2019), configura-se, assim, uma agenda global transnacional que propõe a privatização do público, novas formas de gestão alinhadas ao mercado, redução das políticas voltadas ao aspecto social e desregulamentação econômica. Este movimento de mudança provocado pelo pensamento neoliberal e neoconservador cresce, lentamente, nos países da América do Sul, impulsionando orientações nos governos do Paraguai (2012), da Argentina (2015), do Brasil (2016), do Peru (2016) e do Chile (2018) (Silva, 2022).

Silva (2022) mostra que no Brasil, ao mesmo tempo que vários movimentos sociais feministas e de LGBT foram se inserindo na política brasileira, os conservadores passam a inserir no cenário político o ideário da defesa da família tradicional (Silva, 2022).

Contudo, no aspecto político, somente no começo de 2010 se percebeu um avanço significativo do neoconservadorismo e do neoliberalismo na realidade brasileira. Por intermédio de um agrupamento parlamentar de religiosos e evangélicos conservadores, os quais se alinham à agenda neoliberal, retirando da escuridão projetos como o da Escola sem Partido e adotando como principal objetivo lutar contra o que chamam de doutrinação ideológica. A Escola sem Partido tem sua base alicerçada no fundamentalismo religioso, no anticomunismo e no libertarianismo (Lima; Hypolito, 2019).

No meio educacional, as ideias conservadoras puderam ser nitidamente percebidas na batalha travada para retirar da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a ideologia de gênero. No mês de abril de 2017, a BNCC chegava à sua terceira versão e, nesta, já tinha sido retirada toda alusão à ideologia de gênero, e também ao ensino religioso (Lima; Hypolito, 2019).

Imerso neste cenário de movimento global em prol de reformas neoliberais e neoconservadoras, o que se viu no Brasil foi uma adaptação das visões neoliberais e neoconservadoras para o contexto brasileiro. Em síntese, esta onda neoliberal e de conservadorismo girava em torno da defesa de ditos valores perdidos da família tradicional, do anticomunismo, da defesa do bem contra o mal, da liberdade de escolha, da militarização escolar, da mercantilização da educação e contra a ideologia de gênero. Estes ideais foram adotados pelo então candidato à presidência Jair Bolsonaro no ano de 2018, levando-o à presidência da república (Silva, 2022).

2.7 O PECIM, o SECIM e a militarização escolar

Em alinhamento com este movimento global de expansão dos ideais neoconservadores e neoliberais, Jair Bolsonaro, na campanha para a eleição presidencial de 2018, utilizou como veículo a criação das escolas cívico-militares, afirmando como principal argumento que essas escolas poderiam resgatar os valores morais da família tradicional (Bezerra, 2019).

Uma das primeiras ações do seu governo, após vencer a corrida eleitoral, foi a criação, por meio do decreto n.º 9.665/2019, da Subsecretária de Fomento às Escolas

Cívico-Militares (SECIM). Conforme Serafim (2021), o referido decreto deixava implícito o controle do governo federal sobre seus entes federados, pois a militarização escolar proposta pelo presidente propunha o acompanhamento, controle da gestão e dos professores, considerados parceiros estratégicos nesse modelo de gestão escolar. Em cinco de setembro de 2019, é instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), por meio do decreto n.º 10.004/2019. O processo de militarização escolar, que então acontecia vagarosamente, começa a ganhar maior força e visibilidade em todo país (Silva, 2022).

No dia 30 de dezembro de 2009, o decreto 9.665/2009 é revogado pelo decreto n.º 10.195, e a subsecretária de fomento às escolas cívico-militares passa a ser designada como diretoria de políticas para escolas cívico-militares. Contudo, esta mudança em nada alterou o aspecto controlador do governo federal mencionado anteriormente (Serafim, 2021).

No entendimento de Andrade (2022), a gestão escolar democrática, ao ser transformada numa gestão compartilhada por meio do PECIM, afasta o princípio democrático da escola alcançado pelos movimentos sociais, limitando o poder do gestor pedagógico, colocando em prática um discurso voltado para ideologias neoliberais e conservadoras e sendo regulado por demandas da nova direita, sendo que está subsumido na gestão militarizada.

Apesar dos questionamentos de gestores e professores, a militarização continuava. Assim, em 5 de setembro de 2019 publicava-se, no diário oficial da união, o Decreto n.º 10.004/2019, instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). No texto do decreto estava explícito que a gestão escolar deveria ser baseada nos colégios militares, implicando uma ruptura com o princípio da gestão democrática “[...] regulamentado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, reafirmado no artigo 3 da LDB/1996 e também referendado no artigo 2 do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (Lei 13.005/2014)” (Alves; Reis, 2021).

Alves e Reis (2021) relatam que, em 2020, foi lançado o manual das escolas cívicas militares. Contendo 324 páginas, o documento desconsiderava as diversidades culturais, impondo uma linguagem de quartel, retirando a autonomia dos sujeitos e colocando os militares numa posição hierárquica superior à dos professores, estando estes últimos, portanto, subordinados aos primeiros. O militar aparece como a figura de um profissional exemplar a ser admirado por toda a sociedade. A gestão

escolar, quando passada para a gestão compartilhada, tornar-se-ia uma gestão de “excelência”, tanto na área pedagógica como administrativa (Alves; Reis, 2021).

O manual ainda previa que, para a construção do PPP das escolas militarizadas, os professores deveriam simplesmente preencher campos vazios em um sistema informatizado proposto pelo governo federal. O que, na visão de Alves e Reis (2021), é uma desobediência ao inciso I do artigo 14 da LDB/1996, no qual é prevista explicitamente a participação dos profissionais da educação na elaboração deste documento (Alves; Reis, 2021).

Para Santos e Andrade (2022), o fomento às escolas cívico-militares proposto por Jair Bolsonaro constitui-se na própria fábrica do sujeito neoliberal, um processo que visa homogeneizar corpos, pensamentos e falas, pautando seus valores no mercado e na defesa da família tradicional.

Portanto, o que se tem percebido é que o fenômeno da militarização das escolas se popularizou, apoiando-se em estratégias e interesses da nova direita, que, como dissemos, estão associados aos princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

2.8 Militarização de escolas brasileiras no contexto dos anos 2022-2023

No ano de 2022, o Brasil passou por uma intensa corrida presidencial. De um lado, o presidente Jair Messias Bolsonaro buscando a reeleição e, de outro, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva procurando retornar ao poder. Vivenciou-se uma extrema polarização da população, de uma forma geral, verificando-se muita incitação ao ódio e à violência entre os grupos que representam as principais formas sociais.

Tamanho impacto teve esse embate no período que até mesmo os alunos, no meio escolar, se posicionavam dizendo ser de direita ou de esquerda. Para o grupo de direita, o grupo de esquerda seria o mal a ser combatido e assim vice-versa. O embate foi tenso durante os meses que envolviam a corrida eleitoral. Além de incitação ao ódio, esse período ficou marcado pelo ataque às instituições judiciárias brasileiras, em especial ao Tribunal Superior Eleitoral e ao Supremo Tribunal Federal, pelas forças de direita.

A educação, que havia se tornado palco de propaganda política na eleição passada, retomava esse caminho. De um lado, a direita enfatizava a criação de mais escolas militares como caminho para a superação da crise educacional brasileira. De outro, a esquerda almejava a revogação dessa lei e a consequente extinção do

modelo de gestão compartilhada, juntamente com a eliminação da secretaria responsável pela mesma, argumentando a ineficácia do programa (Souza; Correia, 2023).

Com o fim das eleições presidenciais e a esquerda tendo vencido as eleições, os rumores sobre o fim da militarização de escolas públicas aumentaram. No final do primeiro semestre de governo, mais precisamente em doze de julho de 2023, anunciou-se o encerramento do programa (Souza, Correia, 2023). Sete dias após o anúncio, mais precisamente em 19 de julho de 2023, por intermédio do decreto n.º 11.611/2023, o governo revogou o decreto n.º 10.004/2019, que havia instituído, no ano de 2019, o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares. Conforme destacado em matéria publicada por Souza e Correia (2023), com a importância dada pelo governo anterior ao modelo de gestão compartilhada, foram criadas 216 escolas cívico-militares espalhadas por todo o território nacional. Com a revogação da lei, foi posteriormente extinta a Subsecretária de Fomento às Escolas Cívico-militares. A qual havia sido criada pelo decreto 9.665/2019, revogado dentro do mesmo ano pelo decreto n.º 10.195/2019, tendo então sido revogado pelo decreto n.º 11.342/2023 e, por fim, revogado pelo decreto n.º 11.691/2023 que pôs fim à SECIM.

Contudo, contrariando a visão do novo governo federal, Gomes *et al.* (2023) relatam que muitos estados brasileiros, em especial São Paulo, Paraná e Goiás, optaram por manter o modelo defendido pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Para manter o programa, os estados basearam-se no artigo 83 da LDB 9.394/96, que afirma que “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”.

Assim, os estados que não tinham legislação específica sobre esse tema começaram a se organizar, criando legislações estaduais que visavam manter suas próprias unidades escolares militarizadas (Gomes, et al. 2023). O objetivo dos estados não era somente a manutenção da gestão cívico-militar. Muitos deles, de acordo com Gomes *et al.* (2023), anunciaram que ampliariam o número de escolas nesse formato para o ano de 2024, como mostramos na figura abaixo:

Figura 1 - Escolas Cívico-militares (militarizadas) por estado no ano de 2023 e previsão para o ano de 2024.



Fonte: Dados elaborados pelo autor a partir de Gomes, Caetano e Freitas (2023) e Pacheco (2024)⁵.

Agnol (2024), em matéria da revista VEJA publicada em janeiro de 2024, relata que, mesmo tendo sido encerrado o programa nacional de incentivo a este modelo de gestão escolar, outros estados, além dos supracitados, também optaram por manter o programa, incorporando as escolas a programas estaduais. O autor apresenta um quantitativo de escolas, por estado, que eram vinculadas especificamente ao programa (Agnol, 2024). Um exemplo é o estado do Rio Grande do Sul, que possuía vinte e cinco escolas antes da finalização do programa federal e conta atualmente com dezoito escolas cívico-militares. Em Rondônia, quatro escolas faziam parte do programa federal e o governador anunciou que as mesmas seriam mantidas.

⁵ Mapa disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/12/25/governadores-investem-em-escolas-civico-militares-mesmo-apos-mec-encerrar-programa-federal.ghtml>. Os dados foram elaborados pelo autor a partir de matéria disponível no site. Os dados de Santa Catarina foram elaborados por meio da matéria disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/07/13/sc-decide-manter-modelo-de-escolas-civico-militares-apos-fim-de-programa-do-governo-federal.ghtml>.

No Paraná, segundo Gomes et al. (2023), havia 194 escolas, conforme demonstrado na figura acima. Em dezembro do mesmo ano, de acordo com Agnol (2024), o estado já contava com 196 escolas, e mesmo com o encerramento do programa, outras 12 que estavam ligadas ao PECIM foram mantidas. Em Minas Gerais, o governo estudava a transferência das nove escolas do PECIM para a Secretaria Estadual de Educação.

No Distrito Federal, as quatro escolas do PECIM seriam incorporadas ao programa estadual. As sete escolas militarizadas do estado de Goiás foram transferidas para o programa estadual no começo de 2023. Rio de Janeiro e Pará não aderiram ao programa federal, mas possuem seus próprios programas (Agnol, 2024). Desse modo, a militarização escolar está longe do fim, mesmo o governo federal tendo encerrado o programa e, juntamente com ele, seus incentivos financeiros.

Segundo Bezerra (2019), o modelo precursor de militarização de escolas públicas é o do estado de Goiás, sendo o mais antigo de todos. Conforme Derevecki (2023), em matéria publicada no jornal Gazeta do Povo, este modelo existe desde a década de noventa e atualmente atende 80 mil alunos. Porém, segundo o mesmo autor (Derevecki, 2023), existe a pretensão de chegar aos 90 mil alunos até o final do ano de 2024. Por outro lado, em termos quantitativos de escolas, o estado do Paraná possui quase o triplo de escolas cívico-militares do que o estado de Goiás.

Buscamos, a seguir, apresentar a compreensão dos ideais presentes na gestão democrática e na gestão compartilhada.

2.9 Gestão democrática e gestão militar compartilhada

A gestão escolar democrática das escolas públicas não é algo recente, é parte das práticas históricas dos educadores e educadoras de modo geral. Nas teses, dissertações e artigos estudados na revisão bibliográfica, é fácil perceber que não existem autores que sejam contrários a uma escola pública democrática, participativa, justa e humana ou a programas educacionais que fortaleçam princípios como a autonomia, a liberdade e o protagonismo dos estudantes. Mas a verdade é que a gestão democrática ainda desafia os diretores de escola em todo o país, num contexto de permanentes mudanças.

Educadores como Paro (2017), Lück (2017), Libâneo (2012), Lima (2018) e Mendes (2019) vêm defendendo a necessidade do desenvolvimento de formas de administração educacional que estejam, de fato, comprometidas com uma sociedade

mais justa e que se voltem para a melhoria da qualidade da educação. Paro (2017) defende o amadurecimento de uma nova forma de gestão que contribua, mesmo que modestamente, para a transformação social e que, por isto, considere o interesse das amplas camadas da população e a especificidade da ação pedagógica.

Conforme Lück (2009, p. 120), “a cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização”. Para a autora, “em linhas gerais, a lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos, tendo sido caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas (...)” (Lück, 2006, p. 36). Diante disso, é necessário que se reflita sobre o papel da gestão na democratização de uma sociedade maculada por práticas autoritárias.

Nota-se, frequentemente, que os líderes militares muitas vezes não agem com total humanidade diante da sociedade em geral, o que nos parece que também ocorre no contexto escolar. A realidade é que o trabalho realizado pelos militares está baseado numa doutrina que se assenta na rigurosidade de uma hierarquia que muitas vezes prevê punições, indo na contramão de uma escola verdadeiramente democrática.

E é nesse aspecto que a militarização retoma a lógica da exclusão e da educação dual, tão característica da história educacional brasileira, conforme destaca Libâneo (2012). Para Cunha e Lopes (2022, p. 16),

a militarização da gestão educacional, em que se institui padronização do comportamento, apagamento de princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, rejeição do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, punição e castigo como respostas à indisciplina, revela-se diretamente oposta à atividade política da gestão democrática projetada para a educação nos últimos anos.

Parece correto afirmar que colocar lado a lado duas formas de gestão escolar opostas, a pedagógica e a militar, acaba por promover uma dualidade de objetivos na escola. No entender de Barros e Silva (2023, p. 188), quando se fragmentam as “[...] funções diretivas, disciplinar e pedagógica (...)” pode ocorrer a “[...] sobreposição da primeira sobre a segunda, o que pressupõe constituir a centralidade do trabalho escolar, na perspectiva do diretor disciplinar”.

Os dirigentes da gestão escolar são imprescindíveis para a subsistência e também para o êxito das instituições. Assim, a liderança, o comprometimento, o cuidado, a visão de futuro e a imparcialidade, entre outros valores, influenciam e

avivam o corpo escolar para trabalhar por finalidades comuns. Para Chiavenato (apud Paula, Schneckenberg, 2008, p. 4),

a liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes reduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho da gestão democrática tem a finalidade de substituir o autoritarismo pela democracia, contrapondo-se, desse modo, à gestão militar, proporcionando aos sujeitos uma busca incessante da potencialização de suas vocações e de sua criatividade na solução de problemáticas de seus cotidianos (Mendes, 2019).

Numa visão contrária a essas ideias, “[...] a militarização remete a uma forma de terceirização da gestão escolar com evidente descumprimento dos princípios da gestão democrática” (Freitas apud Barros, Silva, 2023, p. 189). Para Barros e Silva (2023, p. 190), “o que se subentende com a militarização é a expressão da sociedade capitalista dividida em classes sociais, com interesses antagônicos”.

Lima (2018, p. 143) entende que:

na área educacional, a gestão democrática é um dos princípios constitucionais que visam garantir a participação nas tomadas de decisões centradas na coletividade, na cooperação e no respeito mútuo em prol de uma educação emancipadora. Por outro lado, o autoritarismo está ligado às práticas antidemocráticas e antissociais, centralizadas no poder hierárquico para que se cumpram seus objetivos, e, no caso da educação, inibem liberdades e criatividade necessárias para a formação política de seus alunos.

Bezerra (2019, p. 124) relata que “os desdobramentos da educação militar sobre a educação pública militarizada refutam todos os mecanismos da gestão democrática”, enquanto Lima (2018, p. 150) enfatiza que “essa prática é incompatível com um país que saiu das amarras do regime militar há pouco mais de duas décadas e que ainda luta para fortalecer sua frágil democracia”. E acrescenta: “Escolas com valores militares educam futuros cidadãos passivos, que formarão uma sociedade civil despolitizada” (Lima, 2018, p. 160). Para Freitas (apud Barros, 2022, p. 64),

a militarização, ao dividir a gestão escolar entre civis e militares, ainda que estes sejam agentes públicos, remete a uma forma de terceirização da gestão escolar com um evidente descumprimento dos princípios da gestão democrática e à ameaça ao sistema público de educação, agenda oculta do movimento de privatização e reforma empresarial.

Portanto, diante das questões até aqui abordadas, compreendemos que a área da administração escolar tem destacado extensa argumentação a favor do desenvolvimento de mecanismos de gestão democrática, posicionando-se em contraposição à gestão militar.

2.10 Nova gestão pública, democracia e autonomia das escolas

Nas últimas décadas, têm emergido novos modelos de gerenciamento dos organismos estatais. Estes movimentos, que atuam em prol do empresariamento da gestão, se denominam de Nova Gestão Pública (NGP). Este novo modelo de gerenciamento surge como proposta de maior eficiência no serviço público e sua implementação tem sido justificada pela ineficiência e falta de eficácia da gestão pública nos afazeres rotineiros e também pela burocracia exacerbada. Trata-se de uma perspectiva baseada em técnicas e instrumentos oriundos da competitividade promovida pela gestão privada (Marques, 2020).

Conforme Marques (2020), a NGP tem se consolidado dia após dia, ganhando *status* de modelo hegemônico, especialmente na esfera pública do ocidente. Esta mudança provida na administração estatal constitui um movimento que segue o modelo empresarial (Marques, 2020). Contudo, buscar inspirações no setor privado e incorporar seus ideais no âmbito da gestão pública é um contrassenso, pois, enquanto;

[...] a lógica do público deve ser inspirada pela solidariedade, dos interesses coletivos, do cidadão, a lógica privada é determinada pela lógica mercantil, do consumo, dos interesses individuais, do cliente, sendo, portanto, duas lógicas antagônicas (Marques, 2020, p. 4).

Na realidade brasileira, a inserção da NGP tem seu aparecimento em meados dos anos 1990, começando a ter uma maior abrangência neste período (Marques, 2020). As características desta nova gestão pública se baseiam em princípios mercadológicos, quais sejam, “[...] redução do aparelho estatal, privatização, cortes, redução do funcionalismo, além da implementação das parcerias público-privado, em seus diferentes formatos” (Marques, 2020, p. 5).

A partir de 1990, foram se consolidando formatos diferenciados de NGP, os quais têm se apresentado como alternativas que se dizem eficientes para melhorar a educação brasileira. Este novo paradigma foi orientado por reformas governamentais, especialmente no ano de 1995, quando “[...] o Ministério da Reforma do Estado publica

o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que demonstrava a intenção de tornar o Estado brasileiro mais regulador e administrador do que provedor de serviços e bens” (Marques, 2020, p. 9).

Em Goiás, como descreve Nazareth (2018), as políticas de gestão compartilhada de escolas públicas têm sua inspiração alicerçada no modelo de organização social das escolas *charter*, as quais se caracterizam por serem instituições escolares públicas geridas por organizações privadas. Este modelo é desenvolvido nos Estados Unidos desde os anos 1990.

Coincidentemente, nesta mesma época se inicia a militarização das escolas no estado de Goiás, impondo-se um novo formato de gerenciamento nas mesmas (Bezerra, 2019). Marques (2020), ao estudar a educação em Goiás, identificou que a política pública educacional goiana se alinha aos preceitos da NGP. O autor (Marques, 2020, p. 17) explica que a “[...] profissionalização da gestão, competitividade, padronização curricular e parceria com instituições do setor privado se constituem como elementos definidores da política educacional goiana”.

Para o mesmo autor (Marques, 2020), as reformas educacionais da década de 1990 trouxeram consigo a ampliação de direitos exigidos pelos movimentos sociais daquela época, sendo o mais importante a ampliação do direito à educação pública. Entretanto, trouxeram também gravíssimas mudanças na organização da gestão educacional.

Carvalho et al. (2023, p. 18) relatam que a reforma empresarial da escola pública tem por objetivo principal a privatização e a terceirização da gestão escolar, incluindo questões como avaliações padronizadas, bases nacionais curriculares comuns, testes padronizados, entre outras iniciativas que somente legitimam privatizar escolas.

Nesse contexto, a gestão militarizada de escolas públicas é uma forma de terceirização da gestão escolar. Ela está intimamente ligada aos ideais da iniciativa privada, ao criar e gerir uma estrutura que favorece a entrega das escolas públicas ao empresariado, impondo padrões de comportamento, a competição, a meritocracia, além de hierarquia e disciplina (Miranda, 2020).

Para Carvalho et al. (2023, p. 9), os militares, sejam eles policiais ou bombeiros, que atuam como agentes do estado, fortalecem o desmantelamento da educação e a aniquilação das políticas públicas voltadas à gestão democrática, tornando a educação um privilégio e não um direito.

Assim, a militarização de escolas públicas fragiliza a educação, exercendo um papel que opera no sentido de potencializar e pavimentar um caminho em prol da privatização de escolas. Nesse sentido, a militarização fragiliza a educação, levando à terceirização da gestão escolar para os militares, desta maneira destruindo seu caráter público (Carvalho, Zientarski, Bragança, 2023). Veiga (2020) relata que mecanismos de gestão das escolas militarizadas, como a cobrança de mensalidades e a compra de materiais e uniformes específicos somente enfraquecem os sistemas públicos de ensino, provocando a destruição do caráter público da escola.

Na compreensão de Miranda (2020), a militarização das escolas públicas atende aos anseios da reforma empresarial da educação e nada mais é do que a criação de uma estrutura para a entrega das escolas públicas ao interesse privado e às lógicas mercantis.

Em síntese, o modelo de educação militarizada terceiriza a gestão das escolas públicas, interditando a democracia no interior da escola, alinhando-a ao mercado e subordinando-a ao interesse de uma parcela da população. Este movimento procura atender aos critérios exigidos pelo empresariamento da educação.

Seguindo essa linha de pensamento, no dia quatro de junho de 2024, o governador Ratinho Júnior (PR) sancionou a Lei 22.006/2024, instituindo o Programa Parceiro da Escola, um projeto de privatização da gestão administrativa e da infraestrutura das escolas públicas no estado (Pacífico, 2024). O projeto de lei foi apreciado em regime de urgência e votado de forma online na Assembleia Legislativa, o que não permitiu a participação da comunidade escolar no processo de discussão e debate sobre o tema.

De forma geral, a lei aprovada pelos deputados permite a privatização de serviços de limpeza e segurança da escola. E traz a possibilidade de contratação de professores pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), autorizando a venda da gestão (terceirização) de 204 escolas estaduais para empresas privadas (Pacífico, 2024).

Essa situação ganhou visibilidade nacional e a ANPEd, por intermédio dos integrantes do GT 09 – Trabalho e Educação, emitiu uma nota de repúdio, indignação e apoio à greve deflagrada pelos professores, manifestando-se em prol da escola pública paranaense. No entender da Associação, esta lei é antidemocrática e visa destruir a autonomia das escolas públicas (ANPEd, 2024). O Supremo Tribunal Federal (STF), em resposta à ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido

dos Trabalhadores (PT), em desfavor da terceirização, solicitou ao governo de Ratinho Júnior que explicasse o processo (Lopes, 2024).

Filho (2024) relata não entender o porquê da privatização escolar no estado do Paraná, pois, segundo ele, as promessas de eficiência e qualidade na educação enfatizadas pelo empresariamento da educação não prosperam há vários anos em outros países. Ele afirma que muitos dos países que adotaram este modelo para gerir as escolas, como o Chile, Suécia, Estados Unidos e Reino Unido, constataram que a privatização escolar, após implementada, resultou numa experiência frustrante ou em resultados mistos que aumentaram consideravelmente as desigualdades sociais.

Portanto, nota-se que a militarização de escolas públicas fragiliza os preceitos democráticos da educação brasileira, construindo brechas que facilitam a privatização escolar e caminham em consonância com os preceitos da NGP.

Outro ponto que merece destaque é o fato de a narrativa da qualidade estar presente tanto na privatização escolar quanto na NGP e na militarização escolar, configurando um dos argumentos para a implementação dessas novas formas de gestão.

Cabe ressaltar que, conforme Barroso (1996), a autonomia escolar é uma tendência que se espalhou em diversos territórios, mas que se estabelece de maneiras e níveis diferentes segundo as necessidades reais e as políticas educacionais de cada país.

Referente à autonomia, a LDB, em seu art. 15, estabelece que:

art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A autonomia “é um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores num determinado contexto organizativo” (Barroso, 2004, p. 71). Nesse entendimento, na compreensão do mesmo autor (Barroso, 2004, p. 71), não existe autonomia decretada, pois “[...] o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino”. A autonomia não pode ser imposta, sendo necessário que a comunidade escolar a vivencie dia a dia, criando “[...] condições para que ela seja construída em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos

que informam o sistema público nacional de ensino” (Barroso, 2004, p. 71). É somente por meio da existência da autonomia que existe a democracia. Como afirma Barroso (2004, p. 74), “[...] não há democracia sem autonomia”.

Para Barros (2022), Barros e Silva (2023) e Santos (2020), a realidade dos fatos demonstra que a gestão militarizada tem caminhado na contramão da construção da autonomia. Para Bezerra (2019), não existe autonomia nas escolas militarizadas, mas sim uma “contra autonomia”. Já para Oliveira e Lacé (2023), a supervisão e coordenação constante dos militares expulsa a autonomia das escolas. Também para Santos e Alves (2022), a gestão militarizada interdita a autonomia.

E, no entender de Paulo (2019) e Santos (2016), a autonomia em uma escola militarizada se consolida no sentido de naturalizar as hierarquias, criar sujeitos obedientes, passivos, sem autonomia, dóceis e sem criticidade. Nesse sentido, a gestão compartilhada se configura como um “[...] modelo de gestão que recusa participação coletiva e autonomia” (Paulo, 2019, p. 105).

Entendemos que somente a autonomia pode garantir o funcionamento democrático de uma organização. Garantir esta relação de autonomia significa estabelecer relações de confiança entre todos os agentes envolvidos no sistema educacional (Barroso, 2004). Como afirma Barroso (2004, p. 73), “[...] não se pode querer reforçar a autonomia, por um lado, e por outro lado, retirar na prática essa autonomia, através de sistemáticos e opressivos sistemas de controle” (Barroso, 2004, p. 73). Nem tampouco se pode construir projetos educativos privados que atendem somente à satisfação de interesses individuais de certos grupos sociais ou de uma clientela específica (Barroso, 2010).

3 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GESTÃO COMPARTILHADA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS MILITARIZADAS (2013-2023)

O levantamento bibliográfico propõe, de maneira inicial, dar a conhecer ao pesquisador sobre o que foi publicado sobre o assunto escolhido, destacando as referências encontradas sobre um determinado tema (Cervo; Bervian; Silva, 2007). Para Gil (2008), o estudo de viés exploratório leva o investigador a criar uma certa intimidade com o objeto proposto no estudo. Já para Rodrigues e Neubert (2023), é impossível a realização de qualquer atividade de pesquisa sem consultar a bibliografia publicada sobre o trabalho estudado. A revisão de literatura é parte essencial de todo processo de pesquisa.

Estudar o que já foi publicado sobre o assunto é uma etapa central do processo de pesquisa, por propiciar a identificação de documentos que deverão compor o referencial teórico. A revisão que realizamos procurou apreender as produções sobre a militarização das escolas, dando enfoque central aos trabalhos que exploravam ou abordavam o tema gestão militarizada.

Na visão de Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), “os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área”. As revisões “[...] podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168).

Outras vezes, a revisão pode “[...] indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas” (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 168). A revisão que realizamos procurou entender a militarização escolar, dando enfoque central aos trabalhos que exploravam ou abordavam o tema gestão militarizada.

Buscamos, entre os dias 9 de outubro e 30 de dezembro de 2023, mapear as produções sobre gestão das escolas públicas municipais, militarizadas. Selecionamos quatro fontes de buscas: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Biblioteca Virtual de Revistas Científicas Brasileiras em Formato Eletrônico Scientific Electronic Library Online (SCIELO); 3) Portal de periódicos da CAPES; 4) Trabalhos publicados nas Reuniões Nacionais e Regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Nosso objetivo nessa busca foi realizar um levantamento das teses e dissertações produzidas no país sobre o tema da gestão de escolas públicas municipais, militarizadas. Utilizamos os descritores “militarização das escolas”, “militarização” AND “escolas”, “militarização” AND “educação”, “militarização de escolas”, “educação militarizada”, “escola militarizada”, “escola municipal militarizada”, “gestão escolar militarizada”. Assim, filtramos de forma mais produtiva nossos resultados.

Definimos, para a busca dos trabalhos, o período 2013–2023, por entender que assim estaríamos contemplando tanto os estudos que antecederam quanto os que sucederam à política de militarização das escolas públicas.

É importante salientar que o uso dos descritores elencados inicialmente apresentava não somente trabalhos de escolas militarizadas (transferência de gestão), mas também de colégios propriamente militares (fundados por militares), tornando dessa maneira a leitura muito dificultosa pela necessidade de muitas vezes não se ater somente aos títulos e resumos dos trabalhos.

Assim, se tornou necessária a leitura ao menos parcial dos trabalhos que traziam em sua estrutura central a gestão das escolas municipais militarizadas e também daqueles que não traziam, pois somente assim pudemos identificar os trabalhos que realmente abordam a gestão militarizada.

No primeiro momento deste levantamento, definimos os descritores. Em seguida, partimos para a leitura dos resumos, objetivando identificar suas contribuições para nossa pesquisa, aplicando critério de inclusão e exclusão (se possuem relação com o tema gestão compartilhada da escola municipal militarizada). Ao final, realizamos a leitura completa de alguns dos trabalhos que apresentaram em seus resumos uma maior relação com o objeto de estudo.

Quadro 1 - Fontes e descritores utilizados

FONTE	PALAVRAS DESCRITORAS	OBSERVAÇÕES
1º- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	"militarização" AND "educação". Foi realizada uma segunda busca que teve como palavras descritoras "militarização" AND "escolas".	Leitura, análise, fichamento e sistematização dos resumos selecionados.
2º- Scientific Electronic Library Online (SciELO).	("militarização" AND "educação"). Foi realizada uma segunda busca que teve como palavras descritoras ("militarização" AND "escolas").	Leitura, análise, fichamento e sistematização dos resumos selecionados.

3º Portal de Periódicos da Capes.	"militarização" AND "educação". Foi realizada uma segunda busca que teve como palavras descritoras "militarização" AND "escolas". Termo de busca "gestão".	Leitura, análise, fichamento e sistematização dos resumos selecionados.
4º Trabalhos produzidos e publicados nas Reuniões Nacionais e Regionais da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação- ANPED e Revista Brasileira de Educação (RBE).	Embora não tivesse buscadores para colocarmos os descritores no site da ANPED, estes serviram de guia para filtrar os trabalhos "militarização" AND "escolas", "militarização" AND "educação". Reuniões Regionais: GT 05 - Estado e Política Educacional Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional.	Leitura, análise, fichamento e sistematização dos resumos somente dos trabalhos completos.

Fonte: Produção do autor

3.1 Pesquisas sobre gestão compartilhada das escolas públicas municipais militarizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

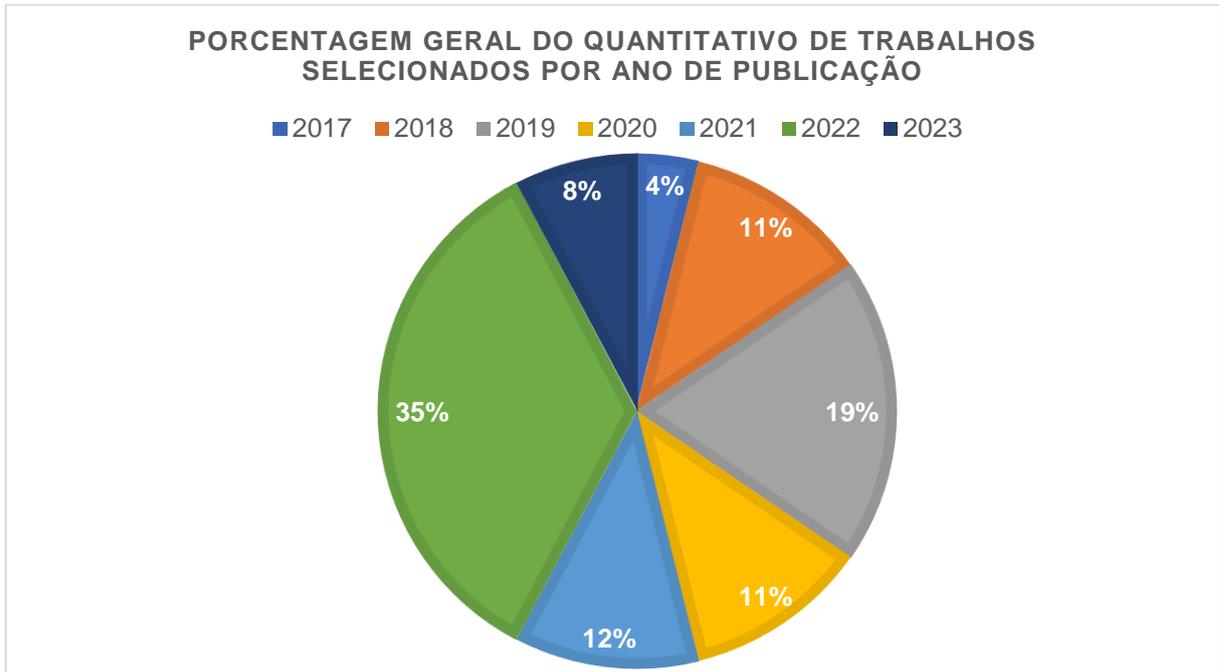
A pesquisa na BDTD se deu a partir dos descritores “militarização” AND “escolas”. Efetuamos também uma segunda pesquisa com as palavras “militarização” AND “educação”. No primeiro momento, conduzimos as buscas refinando e selecionando somente aquelas produções que se referiam especificamente à gestão compartilhada das escolas públicas municipais, militarizadas.

Com o descritor “militarização” AND “educação”, o site nos apresentou o total de 92 publicações; com a expressão “militarização” AND “escolas”, registramos 87 resultados. Das 92 publicações encontradas com o descritor “militarização” AND “educação”, 43 resultados foram descartados, pois não possuíam nenhum tipo de ligação ou semelhança com o assunto do trabalho. Entre as 49 publicações restantes, foram selecionados 19 trabalhos para categorização, sendo 01 tese e 19 dissertações.

Já com o descritor “militarização” AND “escolas”, das 87 publicações encontradas, 29 foram descartadas, pois não tinham ligação com o tema pesquisado. Dos 58 resultados restantes, 48 foram excluídos, pois já tinham sido catalogados no descritor anterior. Foram selecionados para a categorização 06 trabalhos, sendo 01 tese e 05 dissertações, o que vem demonstrando uma certa predominância dos estudos ao nível de mestrado.

Ao final das buscas na BDTD, chegamos a um total de 02 teses e 24 dissertações, ou seja, 25 resumos selecionados, os quais foram lidos e categorizados, que podem contribuir de forma direta ou indireta com nosso estudo.

Gráfico 1 - Descrição quantitativa, por ano, dos trabalhos selecionados na BDTD.



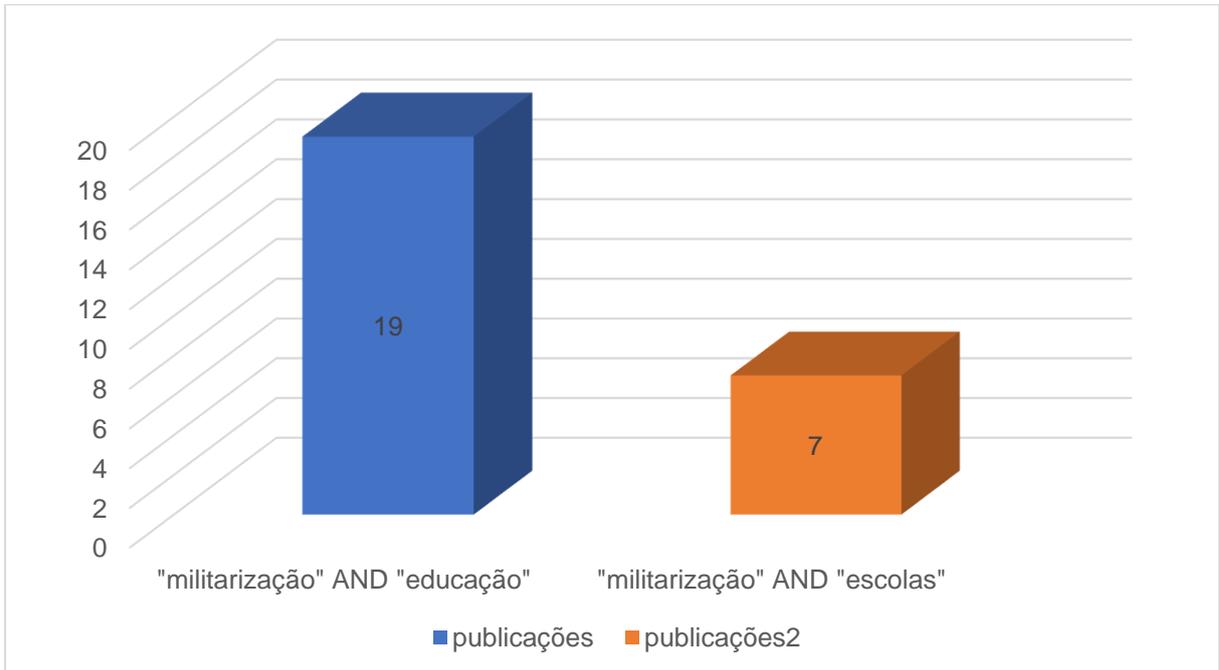
Total de trabalhos por ano de publicação	
2017	1
2018	3
2019	5
2020	3
2021	3
2022	9
2023	2

Fonte: Autoria própria baseado na BDTD 2013-2023.

Conforme o gráfico anterior, a maior quantidade de produções é do ano de 2022, seguido do ano de 2019. Nos anos anteriores ou posteriores, a quantidade de produções encontradas ficou entre um e três. Uma das limitações da busca é que, como dissemos, alguns trabalhos dos anos de 2019, 2020 e 2022 não possuíam divulgação autorizada.

No próximo gráfico, demonstramos que o descritor “militarização” AND “educação”, em relação ao descritor “militarização” AND “escolas”, possibilitou encontrar maior quantidade de produções. A ideia de utilizar somente os dois descritores surgiu no momento da fase de busca por publicações relativas ao assunto, pois notamos que os dois termos abrangiam maior número de publicações. Recorreremos também a outros termos de busca, mas estes foram descartados devido ao número altíssimo de trabalhos repetidos nos descritores anteriores.

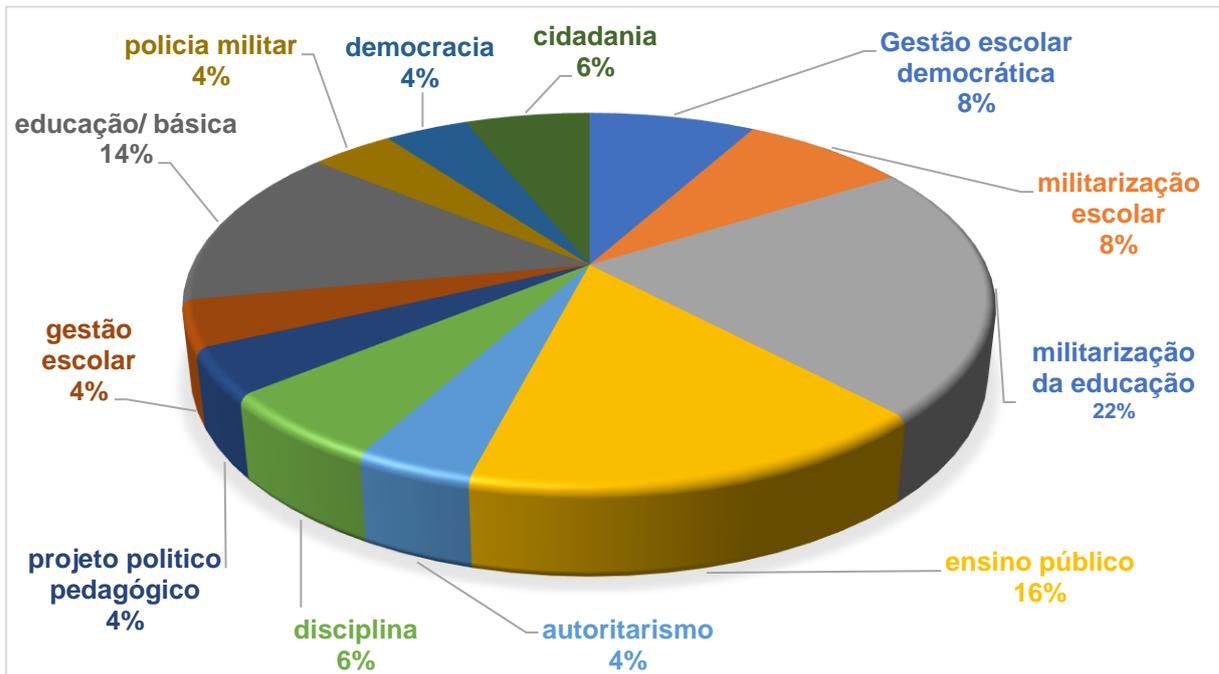
Gráfico 2 - Descrição quantitativa de produções por descritores ("militarização" AND "educação", "militarização" AND "escolas").



Fonte: Autoria própria baseado na BDTD 2013-2023.

Elegemos algumas categorias que poderiam contribuir significativamente para a análise e o estudo de nossa pesquisa, as quais são: 1) Gestão compartilhada; 2) Militarização da educação; 3) Gestão escolar democrática; 4) Militarização escolar. Contudo, identificamos outras categorias presentes nos estudos encontrados nas 26 produções. Destas se sobressaíram a militarização da educação, ensino público, educação básica, militarização escolar, gestão escolar democrática.

Gráfico 3 - Categorias presentes nos estudos encontrados nas Dissertações da BDTD 2013-2023.



Fonte: Autoria própria baseado na BDTD 2013-2023.

Destes 26 trabalhos, após categorizados, foram selecionados para análise e leitura na íntegra 05 dissertações, sendo todas do descritor “militarização” AND “educação”. Estes estudos visam formar o referencial teórico, por apresentarem discussão relativa à gestão de escolas públicas estaduais, o que pode ajudar a entender o fenômeno das escolas municipais militarizadas.

Na primeira dissertação, intitulada “Militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal: desdobramentos na gestão democrática”, Barros (2022) expõe inicialmente o percurso metodológico da pesquisa. Segundo o autor (Barros, 2022, p. 24), a pesquisa “[...] foi desenvolvida em pressupostos críticos-dialéticos, orientados pelo materialismo-histórico e dialético (...)”, constituindo uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

O objetivo central da pesquisa foi “[...] analisar os desdobramentos da militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal na gestão democrática” (Barros, 2022, p. 56). Os procedimentos usados para a produção de dados foram, segundo Barros (2022), análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação da atuação dos gestores pedagógico e militar e análise do PPP.

Em seu levantamento das produções sobre o tema, Barros (2022, p. 44) conclui que “[...] os trabalhos acadêmicos em torno da gestão escolar militarizada ainda não constituem um grande número de teses e dissertações”.

A partir dos materiais produzidos na pesquisa, o autor conclui que “[...] o projeto de militarização se insere em um movimento de luta de classes com interesses antagônicos e afronta os princípios da gestão democrática” (Barros, 2022, p. 89). Para Barros (2022, p. 92), “[...] a militarização é um modelo verticalizado de gestão, baseado na lógica e nos princípios do militarismo, sendo, por isso, autoritário, em consonância com uma visão empresarial”. Também afirma que, com relação à escola estudada;

os dados demonstram que a cidade apresenta, de maneira geral, bons indicadores sociais e de segurança, com aceitável estrutura física e dos equipamentos públicos, o que, por esses aspectos apresentados para a implementação da militarização, não se justifica (Barros, 2022, p. 35-36).

Na segunda dissertação de mestrado, intitulada “A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO” (Bezerra, 2019), primeiramente, a autora dialoga sobre “[...] a trajetória da escola militar, compreendendo suas origens e princípios, que remonta à educação jesuítica e se destaca pela influência nas políticas educacionais durante a ditadura civil-militar” (Bezerra, 2019, p. 9). Para Bezerra (2019, p. 58), “[...] a militarização das escolas é apresentada à população como única possível salvação para as instituições públicas de ensino precário e vítimas da crescente violência e desordem”.

O objetivo do estudo foi “[...] analisar a política de militarização na educação escolar, tomando como base a sua implementação, o processo de dominação e controle dos estudantes e do trabalho docente e suas contradições frente aos princípios da gestão democrática” (Bezerra, 2019, p. 9). O material de estudo foi produzido a partir de pesquisa empírica, bibliográfica e documental. A perspectiva teórica que a pesquisadora adotou foi o materialismo histórico dialético.

No tocante às suas conclusões, Bezerra (2019, p. 9) afirma que o que se viu foram contradições no que se refere à “[...] a hierarquia e centralização da gestão, o cerceamento de liberdades individuais e coletivas dos educadores e educandos, à autonomia pedagógica e à efetivação da gestão democrática”. Para a autora (Bezerra, 2019, p. 153), os resultados apontam que:

[...] existe a intenção de docilizar o comportamento dos jovens, além de desvalorizar e discriminar aqueles que não se adequam às regras impostas pelos militares. De alunos a professores, todos estão submetidos ao Regimento e às ordens do Diretor Geral, bem como aos militares que compõem a estrutura organizacional das instituições militares de ensino, fortalecendo a hegemonia da classe dominante, que se apropria dessa subserviência para que a sociedade continue passiva e apática frente as desigualdades.

Na terceira dissertação, intitulada “A educação para a cidadania e a militarização para a educação”, Lima (2018, p. 83) afirma que “[..] a política de militarização de escolas públicas em Goiás, para sanar o déficit de qualidade e formação cidadã, somente perpetuará a oligarquia dominante dessa sociedade”. Logo em seguida, no próximo capítulo, Lima (2018, p. 14) faz um estudo “das implicações do contexto político, social e histórico da militarização das escolas públicas”. Ao analisar a política do governo goiano, o autor afirma que a mesma “se utiliza do ensino militar com o objetivo de compreender o poder hierárquico de seu sistema disciplinar como política pública para a solução da redução de violência e o aumento da qualidade do ensino” (Lima, 2018, p. 14).

O estudo de Lima (2018) se apoia nas categorias gestão democrática, gestão autoritária, educação militar, transformação social e disciplina. O objetivo central dessa pesquisa foi “[...] identificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CEPMG contribui para a participação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, ou cidadãos subservientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais” (Lima, 2018, p. 6).

Os resultados da pesquisa levam Lima (2018, p. 163) a afirmar que “[...] disciplina, medo, coação e punição são determinantes para garantir a educação de qualidade dos CEPMG” e que, portanto, “[...] os CEPMG representam um retrocesso e uma estagnação para a luta e conquista de uma educação mais democrática” (Lima, 2018, p. 162). Ainda, para o autor, (Lima, 2018, p. 162) as escolas militarizadas “utilizam o simbolismo da farda e valores militares como legalismo, uniformidade, centralidade e hierarquia para homogeneizar e manipular o comportamento de sua comunidade”.

A penúltima dissertação é intitulada “Militarização do ensino no estado de Goiás: implementação de um modelo de gestão escolar” (Paulo, 2019). No entender de Paulo (2019), o processo de militarização não é novidade na realidade brasileira. Na primeira parte do estudo, Paulo (2019, p. 108) faz “[...] uma abordagem histórica

do processo de militarização no Brasil”. Para o autor, “[...] o processo nasceu junto com o início do positivismo, durante a República, ainda na criação da bandeira do *slogan* “Ordem e Progresso”, quando “tudo submete a sociedade a valores militarizados” (Paulo, 2019, p. 108).

Para Paulo (2019, p. 24), “o processo de militarização está intimamente ligado à sociedade capitalista, sendo que a escola é um espaço privilegiado de luta de classes”. Nesse sentido, “[...] a militarização está intimamente ligada às propostas neoliberais e de repressão do governo goiano” (Paulo, 2019, p. 110). Seguindo o método materialista histórico-dialético em sua pesquisa, o objetivo central do estudo do autor consistiu em “[...] compreender a gestão da escola militarizada na Área Metropolitana de Brasília e sua relação com os sujeitos envolvidos” (Paulo, 2019, p. 9).

Por fim, Paulo (2019) conclui que os professores que apoiam a implementação do tipo de gestão militarizada, na maioria das vezes, “[...] estão em condições de precarização do trabalho, sem garantias estatutárias e trabalhistas, aderindo ao regime sob ameaça do medo (...)” (Paulo, 2019, p. 109).

Na última dissertação de mestrado analisada, intitulada “A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada”, a autora (Serafim, 2021), também seguindo o materialismo histórico e dialético, desenvolveu um estudo numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. O objetivo da pesquisa foi “analisar as implicações da militarização na práxis do diretor na gestão do projeto político-pedagógico de uma escola pública do DF” (Serafim, 2021, p. 8). A história da militarização escolar no Distrito Federal é abordada no decorrer do estudo, no qual a autora busca realizar um diagnóstico dos;

[...] projetos político-pedagógicos da Escola Célula elaborados em 2019 e 2020 com os objetivos de compreender como ocorreu o processo de elaboração e as modificações geradas com a militarização no que concerne à função social da escola e à concepção de gestão nelas assumida (Serafim, 2021, p. 77).

Os resultados da pesquisa afirmam que existe uma ampla gama de fatores colocados como justificativas para a implementação desse projeto, tal como a falta de condições estruturais da escola e a precarização do trabalho docente (Serafim, 2021, p. 8). Analisando a prática da diretora, Serafim (2021, p. 77) destaca que ela:

[...] é baseada teoricamente no senso comum hegemônico das classes dirigentes e justificada pela militarização da gestão escolar, o que causou alterações no projeto político-pedagógico da escola e nas mediações feitas pela diretora para garantir os princípios da gestão democrática.

Para Serafim (2021, p. 135), o processo de militarização “naturaliza as desigualdades geradas pelo sistema capitalista, de tal maneira que estudantes não busquem lutar contra as imposições e se adequem à nova organização escolar que os prepara para integrar a sociedade capitalista”. Continuando, Serafim (2021, p. 135) afirma que, “por esse motivo, o programa escolas militarizadas, uma das expressões do consenso escolar, carrega consigo uma articulação com a base ideológica das classes dominantes (...)”.

3.2 Os achados na Scientific Eletronic Library Online - SciELO

O segundo repositório de dados pesquisado foi o SciELO, uma base eletrônica de artigos científicos amplamente utilizados. Utilizamos os mesmos descritores da pesquisa inicial na BDTD. Assim como na BDTD, a busca dos artigos na SciELO compreendeu dois momentos distintos. No primeiro momento, utilizamos o descritor “militarização” AND “educação” e depois realizamos a busca por intermédio do descritor “militarização” AND “escolas”.

Na aba “busca avançada” selecionamos todas as áreas temáticas e todos os idiomas, fixando o intervalo temporal 2013–2023. Com o descritor “militarização” AND “educação”, o site nos apresentou o total de 20 publicações. Já com o descritor “militarização” AND “escolas”, registramos 8 resultados. Assim, o quantitativo de achados foi pequeno comparado ao número de pesquisas encontradas em dissertações.

Quadro 2 - Discriminação quantitativa dos resultados da pesquisa na SciELO.

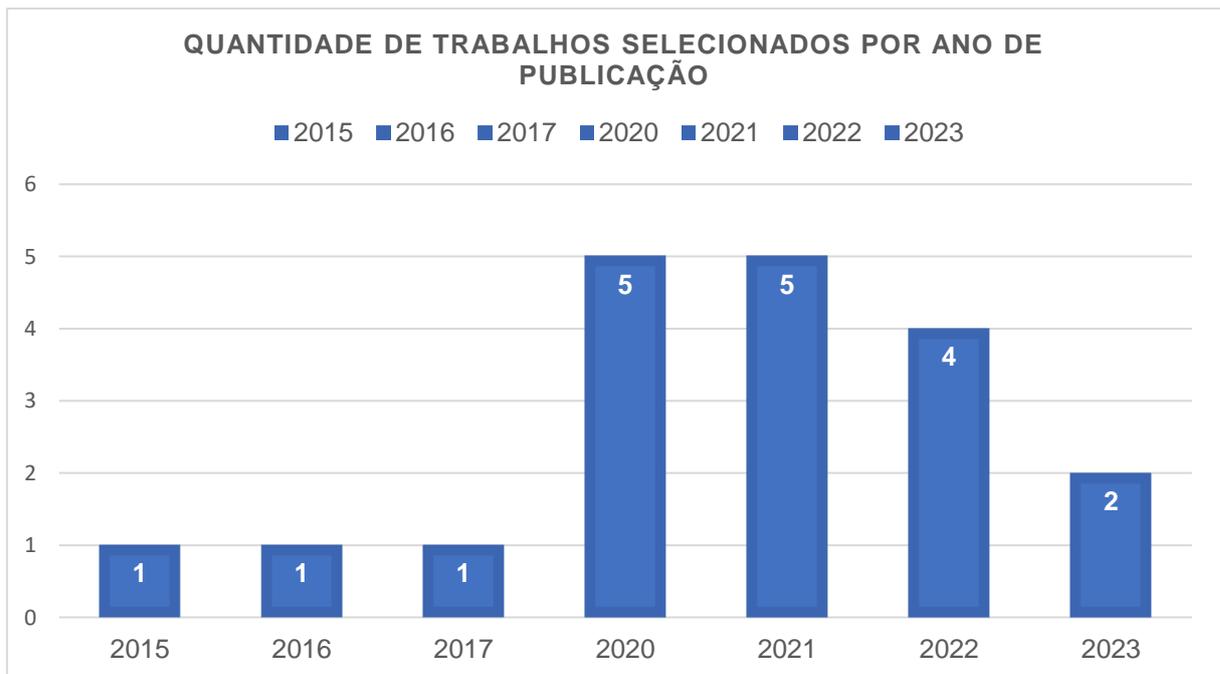
Etapa	Descritores pesquisados	Resultados
1ª Pesquisa	(“militarização” AND “educação”)	20
2ª Pesquisa	(“militarização” AND “escolas”)	8

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da SciELO, com os descritores (“militarização” AND “educação”) e (“militarização” AND “escolas”).

Os achados seguiram o mesmo padrão observado nas buscas da BDTD, ou seja, a existência de um número maior de estudos com o descritor “militarização” AND “educação”. Das 20 publicações encontradas com o descritor “militarização” AND

“educação”, as duas primeiras estavam repetidas. Realizamos a busca novamente, a qual não apresentou resultados diferentes. Sendo assim, os resultados apontam 19 publicações e não 20, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados na SciELO com o descritor “militarização” AND “educação”.

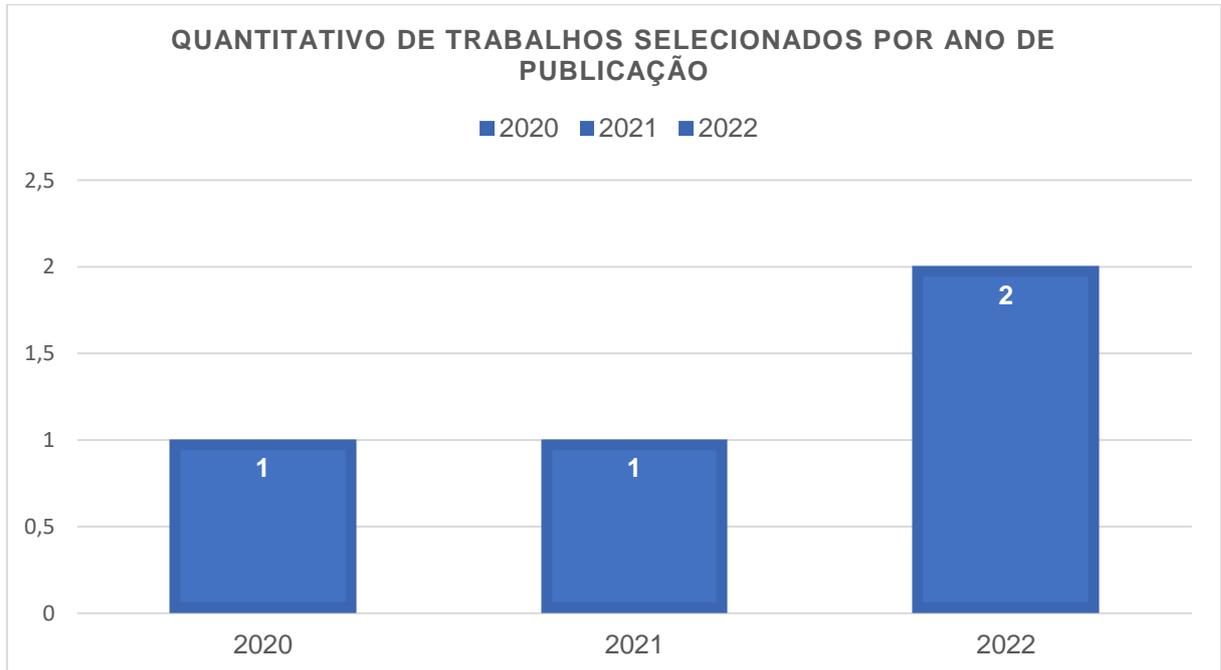


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SciELO 2013-2023.

Desses 19 resultados, 15 foram excluídos, pois não possuíam nenhum tipo de relação com o assunto estudado, restando somente 04 artigos selecionados para categorização. Com o descritor “militarização” AND “escolas”, encontramos 8 publicações. 06 resultados foram descartados, pois não tinham relação com o tema pesquisado. Foram selecionados para a categorização 02 artigos. Contudo, os dois artigos já estavam presentes no descritor anterior e, por esse motivo, essas publicações não foram consideradas nesse descritor.

No final das buscas na SCIELO, chegamos a um total 04 artigos selecionados, os quais foram lidos, os resumos e categorizados, e que contribuirão de forma direta ou indireta com nosso estudo.

Gráfico 5 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados na SciELO com o descritor “militarização” AND “educação”.

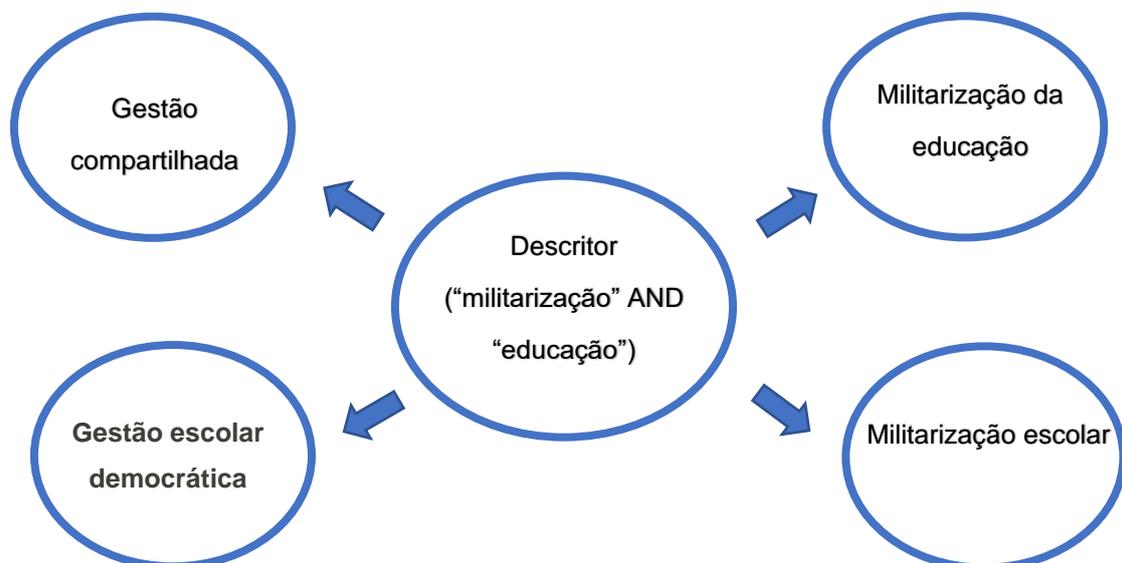


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do SciELO 2013-2023.

O baixo número de trabalhos encontrados vem reforçando nossa convicção sobre a demanda de um estudo para tratar especificamente sobre a gestão compartilhada das escolas públicas municipais, militarizadas.

A categorização realizada a partir das buscas na SciELO elegeu as mesmas categorias da BDTD como os temas centrais dos estudos selecionados: 1) Gestão compartilhada; 2) Militarização da educação; 3) Gestão escolar democrática; 4) Militarização escolar.

Gráfico 6 - Categorias elegidas como os temas centrais dos estudos selecionados na SciELO.



Fonte: Elaborado pelo autor com base na SciELO.

O primeiro artigo, intitulado “O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás”, é de Alves e Ferreira (2020). O objetivo do artigo foi “analisar o processo de militarização de uma escola estadual pública, ocorrida no ano de 2015, para compreender as implicações da expansão do modelo militar o sistema público de ensino goiano” (Alves; Ferreira, 2020, p. 1).

Assim como a maioria dos estudos que temos lido e analisado, este também apresenta as justificativas que vêm sendo apresentadas para a implementação da militarização das escolas. Entretanto, traz uma questão nova não abordada nos outros estudos. Conforme Alves e Ferreira (2020), a escola em que foi realizado o estudo se destacou em greves que ocorreram entre 2012 e 2015, quando vários professores da escola se destacaram na luta em prol de uma educação de qualidade. Contudo, afirmam Alves e Ferreira (2020, p. 5), logo após a referida visibilidade da escola na greve, “no período de férias escolares, em 22 de julho de 2015, o governo Marconi Perillo sancionou a Lei n.º 18.967”, transformando “[...] sete escolas estaduais em colégios militares” (Alves; Ferreira, 2020, p. 5).

Uma das escolas militarizadas era justamente a que estava envolvida na greve. O primeiro discurso do gestor militar após o regresso dos professores, conforme as palavras de Alves e Ferreira (2020, p. 5), dizia estar “[...] proibida a participação de professores e funcionários administrativos e alunos em movimentos grevistas”. Para Alves e Ferreira (2020), esse processo visou especificamente o controle dos alunos, dos movimentos sociais e a manutenção de uma certa ordem social inerente aos interesses da classe dominante.

Para Alves e Ferreira (2020, p. 1), a gestão escolar militarizada é “[...] um modelo de escolarização excludente que conta com pagamento de contribuição financeira mensal pelos pais, além de desobrigar o Estado de oferecer a educação com direito de todos”.

O próximo artigo se intitula “Militarização da gestão compartilhada das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática”, de autoria de Cunha e Lopes (2022). Neste estudo, as autoras destacam a ênfase dada pelo governo de Jair Bolsonaro às escolas militarizadas. A linha de pensamento de Cunha e Lopes (2022, p. 3) vai no sentido de evidenciar que tais escolas se enquadram em “[...] demandas conservadoras, neoliberais e militares em prol do autoritarismo. Tal movimento tem

conseguido afetar as percepções dos indivíduos sobre o que o autoritarismo representa e engajá-los em sua defesa”.

Assim como em outros estudos desta revisão bibliográfica, as autoras analisam o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). O objetivo central do estudo é “[...] analisar as novas demandas conservadoras articuladas nas políticas educacionais para a educação básica, focando no modo como essa combinação vem excluindo a atividade política por meio de um discurso autoritário” (Cunha; Lopes, 2022, p. 1).

A narrativa para implementação desse fenômeno, chamada pelas autoras de discurso fantasmático, situa-se no sentido de que “o apoio à militarização da gestão tem sido abordado por meio da exposição de casos de violência nas escolas, bem como em demonstrações de dados de resultados de desempenho elevados das escolas militares” (Cunha; Lopes, 2022, p. 4). Conforme expressam as mesmas autoras (Cunha, Lopes, 2022, p. 4), o fato aqui explicitado é apresentado com uma;

[...] imagem de plenitude, totalidade, salvação ou harmonia; preenche o vazio constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo que situa ameaças e obstáculos à realização dessa plenitude em outro lado – o inimigo -, a ser combatido como causa de horror social.

As narrativas não param nestas evidenciadas anteriormente. Como destaca Lopes (apud Cunha; Lopes, 2022, p. 8), falava-se muito em um “[...] ambiente escolar mais seguro para alunos, professores e funcionários (...)”. Na conclusão, as autoras afirmam que o PECIM apresenta “rastros democráticos” e que se trata de uma lógica autoritária “[...] que está sendo construída por meio de mecanismos supostamente democráticos” (Cunha; Lopes, 2022, p. 10).

O terceiro, de autoria de Santos (2021) e intitulado “Sentido, descansar, em forma: escola-quartel e a formação para a barbárie” também aborda as justificativas utilizadas para a implementação da gestão escolar militarizada. As mais evidentes, para Santos (2021, p. 2), são: “[...] melhorar a taxa de aprovação; diminuir o abandono e a evasão escolar; reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar; e desenvolver virtudes sociais, como disciplina, respeito, valores, honestidade, tolerância, justiça e resiliência”.

O estudo descreve o contexto da implementação das escolas militarizadas e, diferentemente dos outros trabalhos, analisa “[...] os documentos normatizadores e em que medida a formação apontada nessas normativas pode viabilizar a garantia do

direito à educação e à formação de sujeitos” (Santos, 2021, p. 3). A partir do estudo dessas normativas, Santos (2021, p. 3) afirma que:

[...] as regras impostas aos estudantes aproximam as instituições de quartéis, desfiguram princípios comuns, desejáveis e necessários às instituições educativas, e trazem para o seu interior práticas que subjagam o direito à educação, o qual está previsto na Constituição.

O objetivo central do estudo foi analisar o “[...] programa de Gestão Compartilhada do Distrito Federal, que já transformou doze escolas públicas em Colégios Cívico-Militares” (Santos, 2021, p. 1). O embasamento teórico apoiou-se nos estudos de Anísio Teixeira e Theodor Adorno.

Em relação ao aspecto democrático da gestão militarizada, Santos (2021) é bem claro ao afirmar que ela leva à negação de princípios, em especial o princípio da gestão democrática do ensino público, “quando substitui as relações horizontais pela hierarquia e a obediência própria do meio militar” (Santos, 2021, p. 16). Conforme o autor (Santos, 2021, p. 17), o estudo evidencia que;

no caso das escolas militarizadas e suas normativas, não há possibilidade nem da “democracia”, desordenada, ruidosa e deformadora, pois os ruídos são proibidos, o recreio é vigiado e contido e circular nos corredores constitui falta grave, que pode ser considerada perturbação do estudo do(s) colega(s).

O quarto e último artigo da SciELO é intitulado “Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional”, de Santos e Alves (2022). Conforme os mesmos autores (Santos; Alves, 2022, p. 3), a partir da análise de documentos, pode-se dizer que até 2018 as políticas relacionadas à militarização das escolas “[...] era protagonizada exclusivamente por governos estaduais e, em menor número, por prefeituras”.

Para os autores, ficou demonstrado que durante os anos de 2019 e 2020 houve um intenso interesse nesse tipo de projeto, ganhando primazia como veículo motor eleitoreiro no ano de 2018. Se alinhando aos ideais presentes na liderança residencial brasileira a partir do ano de 2019, por intermédio do presidente Jair Bolsonaro, que representava a extrema-direita apoiada em valores morais e conservadores (Santos; Alves, 2022). Para os autores, não se trata, a partir do governo de Jair Bolsonaro,

da “criação” de mais escolas militares (conforme a propaganda governamental do projeto), mas de um programa que visa dar ainda mais corpo e capilaridade a um processo de militarização de escolas públicas que

já vem sendo levado a cabo por governos estaduais a três décadas (com crescimento mais significativo desde 2012) e por prefeituras há alguns anos (Santos; Alves, 2022, p. 4).

A partir deste período, conforme Santos e Alves (2022), o fenômeno da militarização das escolas se alastra para as redes municipais. Para chegar a estas conclusões, os autores se apoiam num levantamento sobre a quantidade de escolas militarizadas criadas ao longo dos anos. Essa disseminação, para Santos e Alves (2022), foi uma forma de contentar certos grupos sociais conservadores e, com isso, utilizar esse fenômeno como moeda de troca eleitoral. Para os autores,

[...] a militarização subverte os princípios e finalidade da escola ao interditar a pluralidade de ideias, a autonomia das escolas e dos profissionais da educação, a possibilidade de aprendizado, entre outros aspectos, se chocando dessa forma também com os preceitos estabelecidos pelo conjunto de leis que regulamentam a educação básica no Brasil (Santos; Alves, 2022, p. 14).

Após leitura integral dos artigos selecionados, ficou claro que todos possuíam dados relevantes relacionados à gestão compartilhada das escolas públicas municipais, militarizadas e, por este motivo, foram mantidos para compor o referencial teórico. Mas muitos deles trouxeram pouca discussão a partir de dados empíricos sobre a prática da gestão nessas escolas.

3.3 Analisando os artigos do Portal de Periódicos da Capes

O terceiro repositório de dados pesquisados foi o Portal de Periódicos da Capes. Escolhemos esse Portal por ser importante referência de busca acadêmica, sendo uma das maiores bibliotecas virtuais de informação científica do mundo. O procedimento adotado foi o mesmo que utilizamos na busca dos trabalhos na BDTD e na SCIELO. No primeiro momento, utilizamos o descritor “militarização” AND “educação” e em seguida realizamos a busca por intermédio do descritor “militarização” AND “escolas”. No item “busca avançada” colocamos o intervalo temporal de 2013 a 2023. Em termos de busca, acrescentamos a palavra “gestão”.

A justificativa para a utilização da palavra “gestão” no Portal de Periódicos da Capes tem relação com a necessidade, em função da abundância de resultados (o que tornaria o processo inviável), de acrescentar outro termo-chave de nosso estudo.

Com o descritor “militarização” AND “educação”, o site nos apresentou o total de 28 publicações. Já com o descritor “militarização” AND “escolas”, registramos 31

resultados. A quantidade de achados foi significativa comparada ao número de pesquisas encontradas na SCIELO.

Quadro 3 - Descrição quantitativa dos resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES.

Etapa	Descritores pesquisados	Resultados
1ª Pesquisa	“militarização” AND “educação”	28
2ª Pesquisa	“militarização” AND “escolas”	31

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados no Portal de Periódicos da CAPES 2013-2023.

O primeiro procedimento foi realizar um comparativo entre buscas na SCIELO e na CAPES, quando encontramos dois trabalhos com o descritor “militarização” AND “educação” que já tinham sido analisados, passando desta maneira de 28 para 26 publicações. O próximo passo consistiu em verificar publicações repetidas no próprio buscador. Após verificação, localizamos cinco trabalhos repetidos, que foram então excluídos, passando desta maneira para 21 publicações.

Já com o descritor “militarização” AND “escola”, sete das trinta e uma publicações já tinham sido catalogadas e analisadas na SCIELO. Das vinte e quatro restantes, vinte e duas já tinham sido localizadas pelo descritor anterior, restando somente duas publicações.

Ficando da seguinte maneira o quantitativo de trabalhos selecionados por descritor:

Quadro 4 - Descrição quantitativa dos resultados da pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES após exclusão de trabalhos já analisados em outros repositórios.

Etapa	Descritores pesquisados	Resultados
1ª Pesquisa	“militarização” AND “educação”	21
2ª Pesquisa	“militarização” AND “escolas”	2

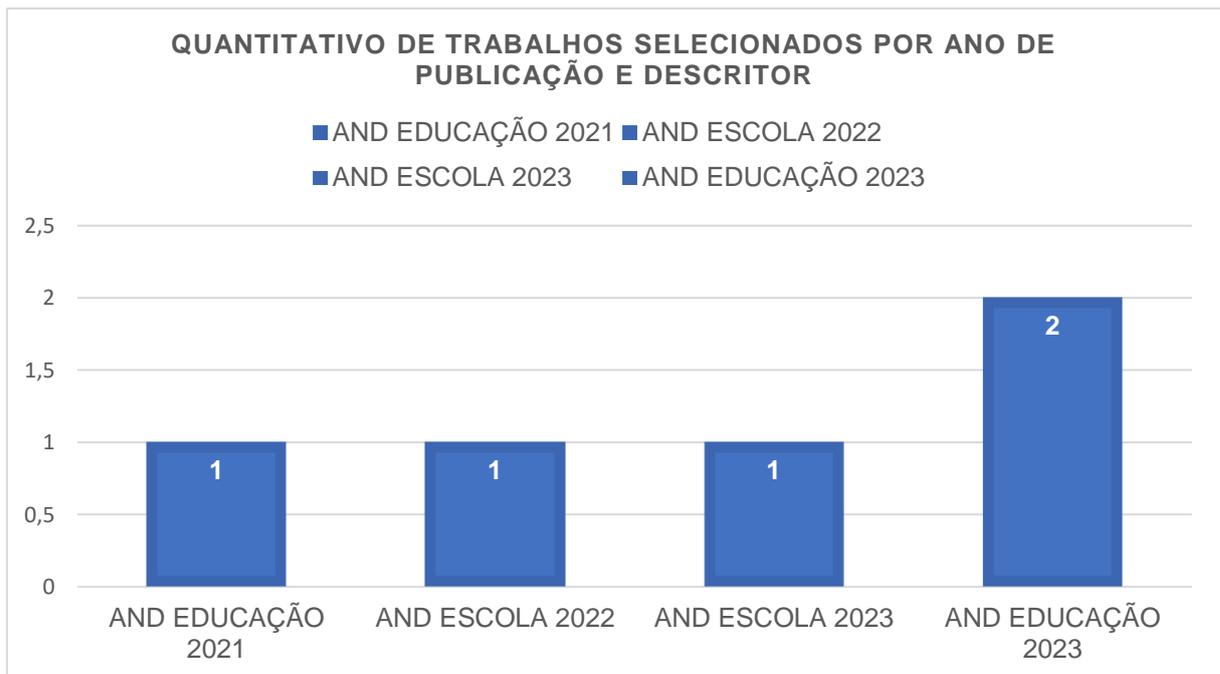
Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados no Portal de Periódicos da CAPES 2013-2023.

Os achados seguem o mesmo padrão observado nas buscas na BDTD e na SciELO, ou seja, um número maior de estudos com o descritor “militarização” AND “educação”. Na próxima etapa, verificamos a disponibilidade do arquivo para a leitura. Dos 21 resultados com o descritor “militarização” AND “educação”, 12 trabalhos não foram analisados, ou porque, conforme o Portal, o texto integral não está disponível, ou, também segundo o Portal, o DOI não foi encontrado.

Dos trabalhos não analisados, dois deles apresentavam uma ligação bastante pertinente com o tema proposto. Por isso, resolvemos fazer uma busca mais minuciosa na web. Os dois artigos foram encontrados e serão mencionados posteriormente nos artigos elencados para leitura na íntegra. Restaram 11 resultados do descritor, dos quais oito foram descartados por não possuírem ligação com o assunto ou por não apresentarem resultados relevantes.

Restaram, desta maneira, somente 03 artigos do descritor “militarização” AND “educação”, os quais foram selecionados para categorização. Já com o descritor “militarização” AND “escolas”, restaram somente duas publicações selecionadas para categorização, ficando da seguinte maneira o quantitativo de trabalhos selecionados por ano de publicação:

Gráfico 7 - Descrição quantitativa dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados no Portal de Periódicos da CAPES.

No final das buscas no Portal de Periódicos da CAPES, chegamos a um total de 06 artigos selecionados, os resumos sendo categorizados, contribuindo de forma direta ou indireta com nosso estudo.

A categorização realizada a partir do Portal de Periódicos da CAPES elegeu as mesmas categorias do BDTD e do SciELO como os temas centrais dos estudos selecionados: 1) Gestão compartilhada; 2) Militarização da educação; 3) Gestão escolar democrática e 4) Militarização escolar. O único diferencial foi o acréscimo de

um termo de busca, a palavra “gestão”, conforme justificativa mencionada anteriormente.

O artigo “Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação”, de Alves e Reis (2021, p. 810), tem como objetivo “[...] enunciar reflexões sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação”.

Inicialmente, as autoras propõem estudar documentos legais do período do governo de Jair Bolsonaro, destacando-se alguns deles: PECIM (Programa Nacional de Escolas Cívicos e Militares), LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A partir da análise desses documentos, Alves e Reis (2021, p. 820) concluem que “a omissão do governo federal, nesse cenário, concorre para a intensificação das disparidades regionais e, conseqüentemente, agrava o panorama das desigualdades nacionais”.

Ao analisar o PECIM, Alves e Reis (2021, p. 824) identificaram que, nele, “[...] os professores e demais profissionais da educação estão hierarquicamente subordinados aos militares”. A principal conclusão apresentada nesse estudo aponta na direção de um regresso “no campo das políticas educacionais, por se constituir como uma grave ameaça ao princípio de gestão escolar democrática, ferindo a autonomia pedagógica ao subordinar profissionais da educação a militares” (Alves; Reis, 2021, p. 828).

No artigo intitulado “Implicações da militarização na gestão democrática: o caso de uma escola pública do Distrito Federal”, de Barros e Silva (2023, p. 183), são apontados, inicialmente, os aspectos jurídicos da gestão democrática. Posteriormente, os autores dialogam no sentido de levar o leitor a entender que a simples escrita não garante a sua realização na prática. Segundo os autores (Barros; Silva, 2023), o fenômeno da militarização das escolas tem seu surgimento a partir da década 90.

O objetivo geral do estudo, segundo Barros e Silva (2023, p. 186), é “[...] 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”.

Após trazer um importante histórico do surgimento do modelo de gestão militarizada, os autores apresentam os dados produzidos no campo de pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com a gestora educacional e com o gestor

militar. Esses dados são confrontados com o embasamento teórico presente no estudo. Para Barros e Silva (2023, p. 190), “[...] a militarização é a expressão da sociedade capitalista dividida em classes sociais, que têm interesses antagônicos”.

A abordagem teórica seguida é o materialismo histórico-dialético. São realizadas no estudo reflexões acerca do projeto político pedagógico, visando entender como a gestão tem se expressado nesse documento após o processo de militarização da escola. Ao final dessa parte do estudo, os autores (Barros; Silva, 2023) destacam a importância de um projeto político pedagógico envolvido com os preceitos que atendam aos menos favorecidos.

Analisando as entrevistas com os dois gestores, Barros e Silva (2023, p. 200) afirmam que o que está em jogo “[...] 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”. Dois pontos importantes são relatados pelos autores nas considerações finais: o primeiro deles assenta-se na compreensão de que a militarização escolar não possui resguardo legal. Já o segundo trata-se de reiterar que o projeto político pedagógico se encontra desvinculado da comunidade escolar. Por fim, para Barros e Silva (2023, p. 200), afirmam que “[...] a gestão militarizada afronta a gestão democrática ao desvincular desta a função disciplinar, enfraquecendo a autonomia das escolas públicas, fragmentando a gestão escolar.”

Passemos agora ao artigo “Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça”, de autoria de Mendonça (2019), o qual, assim como vários outros trabalhos, abordam a conjuntura histórica que tem propiciado a implementação das escolas militarizadas, assim como as alegações sobre os ganhos com esse modelo de gestão. O autor também coloca em análise o confronto das premissas aludidas pela gestão militarizada e pela gestão democrática.

O caso investigado por Mendonça (2019) se refere à militarização das escolas públicas no estado de Goiás, onde esse processo possui mais tempo de implementação. A pesquisa aborda os atos legais imbuídos nesse projeto de militarização. Segundo Mendonça (2019, p. 594), o objetivo principal do estudo visa apontar;

[...] as circunstâncias que propiciaram a origem do processo de militarização de escolas públicas no Brasil, tomando como exemplo a experiência em curso no estado de Goiás, buscando compreender a iniciativa do governo eleito em 2018 de militarização de escolas públicas do Sistema de Ensino do Distrito Federal.

Tomando como exemplo esse estado, Mendonça (2019, p. 596) apresenta uma análise do:

[...] sistema de Ensino do Distrito Federal (DF) a partir dos marcos regulatórios que a sustentam, da descrição das formas que foram utilizados para iniciá-lo na forma de projeto-piloto implantado em quatro escolas, demonstrando a expansão do projeto, as dificuldades e contradições delas decorrentes.

Em sua conclusão, o autor aponta, na mesma direção de estudos já mencionados, a ilegitimidade da militarização escolar, em especial no que concerne aos aspectos legais balizadores da gestão democrática das escolas públicas.

O próximo artigo, intitulado “O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil”, é de autoria de Santos e Andrade (2022). O objetivo central do trabalho de Santos e Andrade (2022, p. 1) é:

[...] analisar o processo de implementação da Gestão Escolar Compartilhada/Cívico-Militar em escolas públicas dos estados brasileiros e suas implicações, trazendo elementos de contradição e a notoriedade que esse “novo modelo de gestão” vem ganhando junto à sociedade civil e militar a partir de um estudo documental de Teses e Dissertações no período de 2020 a 2021.

As autoras, inicialmente, procuram demonstrar a ilegalidade da gestão por compartilhamento e a omissão dos governos frente ao descumprimento das leis educacionais. Posteriormente, no intuito de trazer as entranhas do modelo de gestão escolar militarizada, Santos e Andrade (2022, p. 3) dizem que esse é um “[...] mecanismo de controle e domínio dentro de escolas públicas brasileiras, mantidas como instrumento de fortalecimento e aceitação da relação de poder que se constitui entre capital e a função do estado (...)”. Para as autoras, a escola é local propício e fecundo para difundir essas ideias:

[...] o Estado apropriou-se desse modelo para adentrar às escolas e continuar perpetuando uma gestão gerencialista, retomando moldes amplamente criticados, apresentando propostas harmonizadoras que transformam os sujeitos em meros telespectadores de suas ações (Santos; Andrade, 2022, p. 3).

No intuito de comprovar a tese enunciada no parágrafo anterior, as autoras discutem a gestão gerencialista, apoiando-se em autores como Dardot e Laval, que afirmam que “[...] as escolas públicas têm se tornado instrumento importante para a

manutenção da lógica neoliberal e neoconservadora” (apud Santos; Andrade, 2022, p. 16).

Nas reflexões finais, as autoras apresentam uma reflexão sobre a política educacional voltada à implementação do modelo de gestão escolar militarizada, a qual é acompanhada de uma narrativa que promete o resgate da crise educacional que tem vivido a educação brasileira durante décadas. Nesse sentido, conforme Santos e Andrade (2022, p. 9), é utilizado um “[...] discurso impregnado de ideologias neoliberais e neoconservadoras” onde “seus objetivos se pautam no pensamento de que a escola deve ser instrumento de formação do sujeito mercadológico e não social (...)”.

No artigo “Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins”, de Sousa e Oliveira (2023) os autores explicitam o cenário em que se transformou a educação brasileira após o presidente Jair Bolsonaro assumir a presidência da república, que começou a colocar em debate propostas ultrapassadas que já tinham sido deixada de lado no meio educacional. O objetivo central do estudo foi “[...] conhecer o processo da militarização das escolas públicas no Tocantins” (Sousa; Oliveira, 2023, p. 61), tratando-se o mesmo de uma pesquisa documental, exploratória e qualiquantitativa.

Os autores expõem que a militarização escolar modifica tudo e todos que estão ligados direta e inteiramente à escola. Em relação à gestão militarizada, Sousa e Oliveira (2023, p. 67) concordam que esse tipo de gestão é construído “[...] por relações verticalizadas, com prevalência da obediência e do medo; que cerceia a liberdade; e que é esvaziada de reflexões, criatividade e criticidade”.

Assim como outros estudos mencionados, os autores explicitam a ilegalidade desse modelo de gestão, afirmando que este fenômeno, da forma como está sendo implantado, viola “[...] as exigências que regulamentam o exercício legal da profissão docente” e que estão “em desacordo com as normas para o provimento do cargo público na educação; e em contradição com princípios da gestão democrática” (Sousa; Oliveira, 2023, p. 67).

Em seguida, os autores procuram situar o leitor em aspectos históricos que demonstram o crescimento acelerado da militarização escolar no país, fenômeno que se acentuou drasticamente a partir da criação da SECIM (Subsecretaria de Fomento a Escolas Cívicos-Militares) e do PECIM. Os autores apresentam um quantitativo de escolas que foram militarizadas, expondo, dessa maneira, a ampliação do fenômeno.

Por fim, Sousa e Oliveira (2023, p. 78) a partir do material investigado, expõem que durante o processo que se realizou para a implementação da militarização nas escolas, acabou-se por gestar “[...] arranjos administrativos não previstos na legislação e inconciliáveis com o princípio da gestão democrática”. O estudo conclui, portanto, que os militares não possuem legalidade e muito menos competência para estar no entorno educacional, ocupando cargos na tomada de decisões.

3.4 Caminhando nos GTs da ANPED nacional e regionais

A busca pelas pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi realizada também com o intervalo temporal de 2013-2023, em diferentes GTs. Inicialmente, realizamos um trabalho de busca de publicações nas reuniões nacionais da ANPED. As seguintes reuniões foram analisadas: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - Goiânia / GO Campus Samambaia/UFG – setembro a outubro de 2013, 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - Florianópolis / Santa Catarina – outubro de 2015, 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – São Luís / Maranhão - outubro de 2017, 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – Niterói / Rio de Janeiro - outubro de 2019, 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – Belém / Pará - setembro a outubro de 2019.

Acessamos o Portal e realizamos a leitura do título de todas as produções de todos os GTs dessas reuniões. Foram elegidas as mesmas categorias anteriormente utilizadas, assim como os temas centrais dos estudos selecionados: 1) Gestão compartilhada; 2) Militarização da educação; 3) Gestão escolar democrática e 4) Militarização escolar.

O único diferencial em relação às outras pesquisas se refere ao fato de não termos utilizado os descritores em buscadores de conteúdo. Abrimos manualmente todas as ANPeds, seus GTs e eixos temáticos e realizamos a leitura dos títulos. Localizamos somente 01 trabalho com proximidade com nosso estudo, o qual, entretanto, não dialogava com as categorias propostas e por isso foi descartado.

Não tendo encontrado trabalhos nas reuniões nacionais, passamos à busca nas reuniões das ANPeds regionais. A princípio, realizamos a abertura de todas as reuniões e a leitura dos títulos dos trabalhos. Assim, as seguintes reuniões regionais foram verificadas: 11ª Reunião Regional da ANPED Sul - Curitiba / Paraná – julho de 2016, 23ª Reunião Regional da ANPED Nordeste - Teresina - Piauí – setembro de

2016, 1ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED - Belém / PA, outubro de 2016, 12ª Reunião científica regional sudeste da ANPED – Vitória/ Espírito Santo – julho de 2016, 13ª Reunião científica regional sudeste da ANPED – Campinas/ São Paulo – julho de 2018, 14ª Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste - Cáceres,/ MT – outubro de 2018, 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPED - Rio Branco / Acre - outubro de 2018, 14ª Reunião Regional da ANPED Sul - Blumenau/ Santa Catarina – março de 2021, 14ª Reunião Regional da ANPED Sudeste - Rio de Janeiro/ RJ – novembro a dezembro de 2020, 15ª Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste – Uberlândia/ Minas Gerais – novembro de 2020, 25ª Reunião Regional da ANPED Nordeste – Salvador/ Bahia – novembro de 2020.

Na 14ª Reunião Regional da ANPED Sul - Blumenau/ Santa Catarina – março de 2021, no eixo 18 – Gênero, sexualidade e Educação, encontramos uma mesa temática que versava sobre militarização escolar. A mesma foi intitulada “Militarização das escolas: implicações para a educação básica” e teve como participantes Miriam Fábria Alves (UnB), Catarina Almeida Santos (UnB), tendo a mediação de Eduardo Nunes Jacondino (Unioeste/FB).

No final das buscas, localizamos um total de 03 trabalhos nas reuniões regionais. Vale notar que não elegemos grupos de trabalho (GTs) para servir como base para as buscas. Foram abertos todos GTs e eixos temáticos e posteriormente lidos os títulos dos trabalhos, passando depois à categorização anteriormente mencionada. Dessa análise, selecionamos para leitura dos resumos 03 trabalhos, após a leitura dos trabalhos, percebemos que somente 02 deles dialogavam com o assunto do nosso estudo e apresentavam resultados relevantes. Diante disso, foram selecionados somente esses 02 trabalhos. O outro trabalho não é apresentado, pois se refere a um resumo expandido que não possui resumo nem palavras-chaves.

No primeiro trabalho, intitulado “Política de gestão compartilhada em Goiás e *charter schools*: semelhanças e especificidades”, Nazareth (2018) apresenta inicialmente as semelhanças e especificidades da realidade investigada. Segundo a pesquisa de Nazareth (2018), a detentora da pasta da educação do governo do estado de Goiás, no ano de 2015, demonstrou interesse na privatização da gestão escolar do estado, viajando aos Estados Unidos para entender as escolas conhecidas como *charter*. Nazareth (2018, p. 1) relata que a justificativa para implementação da gestão privada girava em torno do discurso da “[...] eficiência na gestão de recursos e melhora dos índices de proficiência”.

A autora (Nazareth, 2018) comenta que em 2015 foi o momento em que o governo de Goiás sinalizou para a entrada da gestão privada na educação pública pelo intermédio das organizações sociais. A distinção mais notável entre este tipo de gestão e as outras reside, segundo Nazareth (2018, p. 1) na “[...] flexibilidade que se estende aos regulamentos dos órgãos centrais” e, do ponto de vista do governo, “seria a chave para o desenvolvimento de avanços pedagógicos que não seriam possíveis sob a égide da burocracia estatal”.

Na observação final de Nazareth (2018), os dados produzidos durante a pesquisa denotam que a narrativa se tornou uma falácia, pois as Organizações Sociais foram além de aspectos administrativos. A autora não fala especificamente sobre as escolas militarizadas, mas apresenta importantes indicativos do surgimento da gestão compartilhada, especificamente em Goiás, apontando resultados relevantes e por isso o trabalho foi mantido em nossa revisão.

O último trabalho trata-se do resumo expandido intitulado “A questão da militarização de escolas públicas no Brasil e no Paraná” (Mingori, 2021). Após breve contextualização da formação das escolas militares no Brasil, Mingori (2021) relata que, em 2019, no início da militarização, os governantes do Distrito Federal diziam que todo o processo não traria nenhuma mudança significativa no currículo escolar.

Mingori (2021) apresenta a militarização das escolas públicas sob várias visões. A questão da inconstitucionalidade também é abordada no trabalho. O autor (Mingori, 2021, p. 6) enxerga “[...] o currículo das escolas cívico-militares como produto de uma visão neoliberal de educação (...)” o qual visa a “[...] formação para a mão de obra, afirmando que este modelo de gestão não responde às exigências de uma educação democrática.

Ao final de nossa análise dos trabalhos das ANPeds, constatamos que houve um número muito pequeno de trabalhos encontrados. Por este motivo, resolvemos explorar a Revista Brasileira de Educação (RBE), editada pela ANPed. Após uma busca detalhada, notamos que a revista, assim como as reuniões anuais da Anped, quase não abordava temas ligados à gestão compartilhada das escolas públicas municipais, militarizadas.

3.5 Considerações gerais sobre o levantamento das produções sobre o tema de pesquisa

Essa revisão bibliográfica foi de fundamental relevância para a elaboração desta dissertação de mestrado, enquanto, entre outros aspectos, revelou diversas perspectivas sobre a militarização no âmbito escolar. Percebemos que o tema da militarização no âmbito escolar não é simples e envolve uma multiplicidade de fatores.

Em relação aos trabalhos não analisados, após conversa com o orientador, foram verificadas outras formas de encontrar os trabalhos. Porém, diante dos prazos para a qualificação e considerando os já significativos resultados da revisão bibliográfica, estes textos ficaram para ser analisados após a qualificação.

Dentre todos os achados, somente as dissertações de Serafim (2021) e Bezerra (2019) abordam a questão de pesquisa que aqui propomos, ou seja, a gestão compartilhada das escolas militarizadas. Outros estudos foram analisados por apresentarem dados e resultados que contribuem em outros aspectos da nossa investigação.

Nos trabalhos estudados, a autonomia das escolas públicas e a autonomia pedagógica são discutidas frente ao processo de militarização escolar. Porém, em nenhum deles é abordada a questão da autonomia do gestor pedagógico. Percebemos que os trabalhos, em geral, fazem poucas ou raríssimas discussões sobre a gestão democrática nas escolas militarizadas, e quando o fazem, o objeto dessas pesquisas, na maioria das vezes, são escolas estaduais e não municipais. A maioria dos trabalhos tende a dar um enfoque maior às circunstâncias que deram origem à implementação das escolas militarizadas e às políticas públicas desenvolvidas.

Assim, o exame das produções revela que o meio acadêmico carece de estudos acerca da gestão nas escolas públicas municipais militarizadas como enfoque central, demonstrando a importância de se estudar o tema aqui proposto.

Outra questão que se salienta, expressa nos gráficos que apresentamos, os quais trazem a descrição quantitativa dos trabalhos selecionados, é a preponderância significativa de estudos sobre a gestão militarizada a partir do ano de 2019.

Uma das dificuldades encontradas no levantamento assenta-se no fato de que as fontes não possuem um padrão de organização, o que nos levou a realizar as pesquisas mais de uma vez. As categorias presentes nos estudos encontrados na BDTD apontam que, mesmo tendo selecionado os trabalhos por categorias que focassem na abordagem da gestão democrática em escolas públicas municipais,

militarizadas, o número de achados de estudos que dialogavam diretamente com o tema proposto foi ínfimo.

A categorização na BDTD mostrou também que a maioria dos estudos primou e deram enfoque central a outras categorias, como demonstrado no gráfico 3, aparecendo em destaque a militarização da educação. Em todos os trabalhos estudados, percebemos que as justificativas que levam à militarização escolar tiveram um destaque especial, mostrando assim a urgente e real necessidade de se debater sobre a gestão democrática nas escolas militarizadas. O mesmo podemos dizer em relação à revisão na SciELO e no Portal de Periódicos da Capes.

A revisão no Portal de Periódicos da Capes trouxe trabalhos significativos que irão compor o referencial teórico. Contudo, seguiu o mesmo teor dos outros portais, apresentando poucas publicações relacionadas diretamente ao tema. O maior problema encontrado na revisão dos trabalhos neste repositório foi a quantidade de trabalhos que já haviam sido relacionados nos repositórios anteriores, pois tivemos que comparar as buscas.

Nos GTs das ANPEDs, é visível que o tema precisa de um enfoque maior, pois não conseguimos encontrar publicações. Em se tratando das ANPEDs regionais, encontramos algumas poucas publicações, as quais foram catalogadas. Por fim, na busca realizada na Revista Brasileira de Educação (RBE), o quantitativo de trabalhos publicados foi zero.

O descritor “militarização” AND “educação” se mostrou mais profícuo para o levantamento, o que ficou demonstrado pelo maior número de estudos encontrados. O outro descritor, “militarização” AND “escola” permitiu encontrar trabalhos não localizados com os descritores anteriores. Alguns trabalhos que apresentam discussão relevante para o nosso estudo, mas que não estão disponíveis nos portais, foram buscados na web.

Uma conclusão geral importante da leitura dos trabalhos é que não foi em 2019, momento da criação da SECIM e do PECIM, no governo de Jair Bolsonaro, que o fenômeno da militarização das escolas surgiu, tendo estado já em curso em diversas realidades regionais alguns anos antes dessa data.

Todos os autores e autoras estudados mostram-se contrários à modalidade de gestão compartilhada e destacam, em seus estudos, a falta de legalidade que vem ocorrendo no desenvolvimento da mesma. As pesquisas demonstram que o debate

sobre o tema está mais vivo do que nunca, sendo que existe a possibilidade de vermos o fenômeno crescer nos próximos anos.

Por fim, os trabalhos estudados desmistificam também os vários discursos forjados pelas administrações públicas no intuito de implantar a militarização em escolas públicas.

4 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas, envolvendo questões de método, abordagem, pesquisa qualitativa, estudo de caso, técnicas e métodos na pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada, as quais foram elencadas para a elaboração desse trabalho.

A metodologia ocupa um lugar importante nas pesquisas acadêmicas, sendo identificada como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2002, p. 16). É necessário que o pesquisador fique atento, pois uma boa metodologia deverá obrigatoriamente incluir “[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do pesquisador” (Minayo, 2002, p. 16).

As opções metodológicas deste estudo partem da relação entre investigador e investigação científica e dos princípios formais e éticos exigidos em todas as investigações.

Para Gil (2002, p. 17), “pode-se definir pesquisa como procedimento racional e sistemático cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Segundo Rudio (2007), deve-se considerar que estudos científicos têm características próprias e únicas quando o pesquisador tem perseverança, dedicação ao trabalho, esforço contínuo e paciente, vivencia sua própria experiência como pesquisador, exigindo dele qualidades que cada pessoa reconheça em si. Nessa mesma linha de pensamento, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 37) enunciam que “a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos”.

Todavia, ao realizar uma pesquisa, é essencial que o pesquisador tenha um método que guie todo o processo. Para Gatti (2010, p. 43), o “método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”. Portanto, para a autora, o método é uma “[...] forma de construir o conhecimento” (Gatti, 2010, p. 44) e não “[...] somente um conjunto de passos que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes” (Gatti, 2010, p. 54).

Naturalmente, toda pesquisa científica necessita de um método para se aproximar ao máximo da verdade do problema de estudo, reconhecendo, entretanto,

que “a verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis” (Gatti, 2010, p. 58). Não se procura desmerecer a validade do método com essas falas, mas sim destacar que o mesmo está sempre em construção, pois “não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionem o pesquisador como uma couraça” (Gatti, 2010, p. 64).

Na visão de Triviños (1987), o materialismo histórico-dialético é o método que possui maior eficácia nas pesquisas das ciências sociais, em especial no contexto educacional, tendo o poder de esclarecer as causas e contradições, permeando a totalidade do fato estudado diante da realidade social complexa e contraditória em que se vive.

Portanto, no materialismo histórico-dialético, os fatos não são apreciados na classe de coisa sólida, e sim de movimentação: nada nesse aspecto está concluído, tudo é modificável e pode progredir, e o desfecho final para um pode ser o recomeço para outro (Lakatos; Marconi, 2003).

4.1 A pesquisa com enfoque qualitativo do tipo estudo de caso

Nossa problemática de estudo se propõe a entender como se caracterizam a autonomia e a democracia no trabalho da gestão compartilhada numa escola pública no município de Luzinópolis. Ela se situa numa perspectiva qualitativa do tipo estudo de caso. Para tanto, torna-se primordial conhecer um pouco sobre a pesquisa qualitativa.

Minayo (2002, p. 21) apresenta importantes características da pesquisa qualitativa, afirmando que esta perspectiva “[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Pesquisas qualitativas envolvem organizar um cronograma bem estruturado, além de atenção e embasamento na análise de dados que exige interpretação crítica por parte do pesquisador, o qual deve ficar atento para não fazer juízo de valor sobre a fala dos sujeitos.

Segundo Triviños (1987, p. 128), a pesquisa qualitativa com base no materialismo dialético coloca em destaque o ambiente natural, na construção “[...] da personalidade; problemas e situações de existência do sujeito” (Triviños, 1987, p. 128). Deve-se descartar que o pesquisador, quando dirigido pela perspectiva qualitativa, acaba possuindo uma grande autonomia teórico-metodológica na condução do estudo (Triviños, 1987).

Ainda, para não se perder frente à liberdade que a pesquisa qualitativa proporciona, Triviños (1987, p. 133) relata que o pesquisador precisa realizar uma revisão minuciosa da literatura sobre o tema proposto, construindo, dessa maneira, “[...] uma estrutura coerente, consistente”, realizando um trabalho que possa passar com méritos pela avaliação de outros pesquisadores (Triviños, 1987).

Uma das maiores dificuldades para analisar os resultados de uma pesquisa qualitativa diz respeito ao embasamento teórico do pesquisador quanto ao tema proposto, por ser esta que dá sentido ao fenômeno que se estuda (Triviños, 1987). Compartilhando do mesmo pensamento, Gatti (2012, p. 28) relata que o pesquisador precisa ter o “[...] domínio de um repertório bibliográfico mais amplo, que permita a criatividade construtiva [...], seja na fundamentação do seu problema, seja na atribuição de significados aos dados”.

Nesse sentido, numa pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa analisar não somente o produto, mas também o processo do fenômeno todo (Triviños, 1987), compreendendo, por exemplo, que “[...] a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques” (Triviños, 1987, p. 131).

Conforme Triviños (1987), na pesquisa quantitativa existem passos e segmentos rigorosos para o seu desenrolar, porém, não havendo necessidade de o pesquisador seguir os passos tão meticulosamente e de forma rígida. Por exemplo, “as informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados” (Triviños, 1987, p. 131). Portanto, no enfoque qualitativo, o pesquisador muitas vezes colhe novas informações sobre o estudo e estas propiciam novos rumos e direcionamentos à pesquisa (Triviños, 1987).

A pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, segundo Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa onde o “[...] objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Já para Gil (2002, p. 54), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Concordando com as proposições relativas às rigorosidades anteriormente mencionadas por Gatti (2012) e Triviños (1987), Gil (2002, p. 54) complementa dizendo que “[...] para a realização de estudos de caso não são definidos procedimentos metodológicos rígidos”. Ainda assim, para o autor, “[...] um bom estudo de caso constitui tarefa difícil de realizar” (Gil, 2002, p. 55).

Triviños (1987) afirma que o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa mais importantes e, por estas razões, a pesquisa qualitativa na categoria estudo de caso “[...] exige severidade maior na objetivação, originalidade, coerência e consistência das ideias” (Triviños, 1987, p. 34). Os passos iniciais são simples nesse tipo de pesquisa. Entretanto, “[...] a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto” (Triviños, 1987, p. 34).

As pesquisas recentes no meio educacional têm utilizado bastante o estudo de caso (Triviños, 1987). Essa categoria de pesquisa possui diversas características, as quais vão sendo guiadas pelos aportes teóricos que o estudioso busca conhecer.

4.2 Produzindo os dados na pesquisa qualitativa

Para Triviños (1987, p. 137), a produção de dados na pesquisa qualitativa é viva e, por ser viva, “[...] se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”, conduzindo o pesquisador a novos questionamentos e informações sobre o tema estudado. Por conseguinte, a produção de dados na pesquisa qualitativa necessita de enfoques aprofundados (Triviños, 1987), tornando-se vital conhecer minuciosa e detalhadamente as características de um fenômeno, aprofundando nos pontos que são essenciais.

Para realizar uma produção de dados eficiente, são necessários instrumentos que guiem o pesquisador nas veredas de um caminho próspero para o estudo. Na busca desse caminho, vários instrumentos quantitativos podem ser utilizados. Entre eles, estão os “[...] formulários e fichas, especialmente quando se trata de elementos físicos”, os quais “podem nos ajudar para reunir os dados que necessitamos” (Triviños, 1987, p. 138).

Muito embora o pesquisador qualitativo possa utilizar-se de técnicas e métodos de instrumentos quantitativos, quando na pesquisa é considerada “[...] a participação do sujeito como um de seus elementos de seu fazer científico” (Triviños, 1987, p. 138), é preciso ter outros olhares que visualizem as “[...] características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (Triviños, 1987, p. 138).

Isto significa dizer que “[...] a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo” (Triviños, 1987, p. 138) são as ferramentas ideais para realizar uma pesquisa qualitativa, exigindo do pesquisador “[...] atenção especial ao informante, ao

mesmo observador e às anotações de campo” (Triviños, 1987, p. 138). Esses são pontos fundamentais na pesquisa qualitativa que não podem ser utilizados na pesquisa de categoria quantitativa.

Para o pesquisador que se preze a realizar uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que possua credibilidade, confiabilidade e veracidade diante dos dados produzidos, é necessário adotar técnicas na produção de dados. Porém, o pesquisador deve ter muito cuidado para não realizar um “[...] endeusamento das técnicas”, pois isso conduz a pesquisa “[...] a respostas estereotipadas” (Minayo, 2002, p. 16). Para Minayo (2002, p. 16), “nada substitui [...] a criatividade do pesquisador”. Por outro lado, o menosprezo em relação às técnicas poderá conduzir a pesquisa “[...] ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (Minayo, 2002, p. 16).

Em nossos estudos, buscamos uma técnica de produção de dados que permita alcançar o máximo de conhecimento do tema proposto, o que nos levou aos ensinamentos de Triviños (1987) e à técnica da triangulação. Para o autor, (Triviños, 1987, p. 138) esta técnica pode abranger “[...] a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, ressaltando que “[...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro realidade social” (Triviños, 1987, p. 138).

Assim sendo, por meio da técnica da triangulação, na pesquisa qualitativa, tanto a produção quanto a análise de dados, como mencionado anteriormente, “[...] se retroalimentam constantemente” e “só didaticamente podemos falar, em forma separada, deste tríplice enfoque no estudo de um fenômeno social” (Triviños, 1987, p. 139). O método permanece o mesmo, mas são utilizadas diversas fontes na produção dos dados, amplificando as possibilidades do estudo.

4.3 A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa

A entrevista semiestruturada é uma técnica importante na produção de informações numa pesquisa qualitativa, sendo, segundo Triviños (1987, p. 145 –146), “[...] um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. De forma genérica, Severino (2013, p. 108) esclarece que a entrevista, quando utilizada pelo pesquisador, se torna uma “técnica de coleta de informações sobre um

determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”.

Esta ferramenta que auxilia as pesquisas científicas tem sido frequentemente utilizada em pesquisas na área educacional com a intenção de “[...] aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (Severino, 2013, p. 108) sobre determinado assunto que o pesquisador procura estudar.

De acordo com Minayo (2002), as entrevistas são uma das etapas mais comuns num estudo de campo. Com elas, os pesquisadores buscam extrair informações dos sujeitos sociais do estudo, as quais não são perceptíveis num trabalho somente bibliográfico e documental.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Assim, é fundamental que o entrevistado participe na elaboração do conteúdo da pesquisa. Porém, essa participação deve estar orientada pelo pesquisador por meio da teoria e de todas as informações selecionadas sobre o fato estudado, assim como de “[...] hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

O conhecimento prévio que o entrevistado possui é outro fator importante no desenvolvimento da pesquisa. Assim, a escolha errada do entrevistado pode empobrecer a pesquisa (Triviños). Quando a escolha é certa, a entrevista flui com maior naturalidade, mas para alcançar a excelência dos dados, conforme destacado por Triviños (1987), é preciso realizar entrevista com diferentes grupos de pessoas. Por isso, neste estudo, será realizada uma entrevista com professores e diretores da unidade escolar pesquisada.

O tempo da entrevista também é um fator essencial que pode comprometer as respostas do entrevistado, pois a “[...] entrevista que se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente” (Triviños, 1987, p. 147). É importante também que o pesquisador não se esqueça de gravar a entrevista, assim como informar o entrevistado de que mesma será gravada. Após a realização da entrevista, a gravação deverá “[...] ser imediatamente transcrita e analisada detidamente pelo pesquisador ou equipe de investigadores, antes de realizar outra entrevista com o mesmo sujeito ou outras pessoas” (Triviños, 1987, p. 147).

Na realização de uma entrevista semiestruturada, à medida que se adentra mais no assunto, sua complexidade só aumenta. Passos muito importantes sobre a entrevista semiestruturada já foram destacados anteriormente, mas como iniciar uma entrevista ainda parece incerto. Triviños (1987, p. 147) comenta que “o começo da entrevista está marcado por uma série de fases prévias informais”. O pesquisador precisa, no início de uma pesquisa, se tornar familiar para o grupo de pessoas envolvido: realizando “[...] conversas familiares com indivíduos do grupo social, o pesquisador se tornará mais ou menos conhecido por todos” (Triviños, 1987, p. 147). Após ter dado esse primeiro passo, o pesquisador “[...] terá conhecido pessoas e terá selecionado seus possíveis informantes” (Triviños, 1987, p. 147).

Para alguns pesquisadores, estas questões preliminares trazem certa preocupação, pois visam garantir o sucesso no desenrolar da pesquisa. Conforme Triviños (1987, p. 147), este é o momento para expor “os propósitos da entrevista e do trabalho”. De forma amigável e serena, o pesquisador expõe ao entrevistado “[...] o que é que se deseja dele e qual pode ser sua contribuição para o esclarecimento da situação que interessa” (Triviños, 1987, p. 147).

O estabelecimento de um horário e local para acontecer essa entrevista é de suma importância, pois “isto não só permite ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante” (Triviños, 1987, p. 149).

O clima no ambiente onde será realizada a entrevista deverá ser harmonioso, e para criar esse clima é necessário que o pesquisador considere “todos os elementos humanos que permitam um clima de simpatia, de confiança, de lealdade, de harmonia entre ele e o entrevistado” (Triviños, 1987, p. 149). Para criar um espaço propício e acolhedor, o pesquisador precisa “[...] oferecer possibilidade ao informante de iniciar a entrevista, dando respostas a aspectos de sua vida que ele conhece de forma ampla e completa” (Triviños, 1987, p. 149), descrevendo “[...] atividades profissionais, da ocupação que desenvolve no meio” (Triviños, 1987 p. 149), entre outros temas que o entrevistado pode falar com propriedade.

Definir o tipo de perguntas que serão realizadas numa entrevista é outro fator essencial que pode garantir o êxito da pesquisa. Triviños (1987, p. 150) destaca que as perguntas explicativas ou causais são aquelas que têm condições suficientes de explicar “[...] as razões imediatas ou mediatas do fenômeno social” (Triviños, 1987, p. 150). As perguntas explicativas ou causais ainda podem ser subdivididas em tipos,

sendo o mais notável delas as “[...] categorias que tentam classificar fenômenos sociais, ideias, pessoas, coisas etc” (Triviños, 1987, p. 151).

Para a realização deste estudo, será utilizado como instrumento para a produção de dados a entrevista semiestruturada, apoiada em Triviños (1987), sendo utilizado como auxílio um gravador de voz.

4.4 Percurso metodológico da entrevista semiestruturada

Para Lüdke e André (1986), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Portanto, na visão dessas autoras, “[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

As perguntas que alimentam a entrevista semiestruturada com enfoque qualitativo são resultados da ação do investigador relativas à toda a informação que o pesquisador possui sobre o fenômeno social a ser pesquisado (Triviños, 1987). Contudo, é preciso destacar que “o começo da entrevista estará marcado por incertezas originadas tanto no espírito do informante como do pesquisador. Este se perguntará se alcançará os propósitos levantados em seu estudo com as respostas do entrevistado” (Triviños, 1987, p. 149).

Mesmo diante das dificuldades apresentadas para iniciar uma entrevista semiestruturada do ponto de vista qualitativo, pode-se dizer que “[...] a entrevista semiestruturada obtém resultados verdadeiramente valiosos se também o pesquisador tem amplo domínio do enfoque em estudo e da teoria que orienta seus passos” (Triviños, 1987, p. 152). Entretanto, para realizar a análise dos dados de uma entrevista semiestruturada, é preciso que o pesquisador realize uma categorização eficiente que permita conduzir os resultados da pesquisa de forma produtora (Triviños, 1987).

Nesse estudo, se entende que “as categorias não constituem um número definido. Aparecem novas categorias em razão das atividades que desenvolve o homem atuando sobre a natureza e a sociedade, em seu afã de conhecer e transformá-las” (Triviños, 1987, p. 55). Naturalmente, o enriquecimento pelo novo conhecimento pode proporcionar novas categorias (Triviños, 1987). Não existem divisões estanques na análise dos dados e, à medida que se aprofunda no estudo do

tema, várias mudanças tendem a acontecer devido à imersão do pesquisador no tema pesquisado (Triviños, 1987).

Assim, foram elencadas algumas categorias para organizar a sistematização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa, quais sejam: 1) Tempo de trabalho na área educacional; 2) Tempo de trabalho na escola pesquisada; 3) Formação escolar e 4) Processo de escolha dos gestores.

Tendo organizado as categorias que serão o fio condutor desta análise preliminar, é útil agora descrever o caminho inicial percorrido na realização das entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, foram convidados para participar do estudo quatro professores e os dois diretores da escola municipal militarizada. Também foi solicitada a anuência e a autorização da subsecretária municipal de educação.

No total, foram realizadas seis entrevistas. Dos seis entrevistados, conforme já afirmado, quatro são professores e dois são diretores da escola municipal militarizada, sendo um dos professores, homem, e as outras três, mulheres. Todos os professores participantes da pesquisa residem no município onde foi realizada a pesquisa. Somente o diretor militar reside em outro município.

As entrevistas foram iniciadas no dia vinte e nove de agosto de 2024 e se estenderam até o dia vinte e dois de outubro do mesmo ano. Esse intervalo temporal se deveu ao fato de que foram encontradas muitas dificuldades para a realização das entrevistas. O primeiro aspecto está relacionado ao período da entrevista ter coincido com a época eleitoral, ficando evidente em conversas informais com os professores convidados, que naquele momento eles não queriam participar de nenhuma pesquisa. Mesmo tendo sido explicado que o estudo não possuía nenhum foco político ou partidário e que não seria exposto o nome dos participantes.

Outro fator que prejudicou a celeridade das entrevistas foram as várias remarcações feitas pelos participantes. Foi necessário que conversássemos mais de uma vez com os professores para reforçar a importância da pesquisa, tanto para a escola quanto para o meio acadêmico.

4.5 Análise dos dados: o método da análise de conteúdo

Segundo Triviños (1987, p. 160), “o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético”. Bardin (apud Triviños,

1987, p. 161) “assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial”. Segundo Triviños (1987, p. 161), “a pré-análise é, simplesmente, a organização do material”.

Para Triviños (1987, p. 161), a segunda etapa, nomeada de descrição analítica, “[...] começa já na pré-análise, mas nesta etapa, especificamente o material de documentos que constitui o corpus, é submetido a um estudo, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos”.

A última etapa, a “[...] interpretação referencial, apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora sua maior intensidade” (Triviños, 1987, p. 161). Nesse momento, existe uma “[...] interação dos materiais e, a partir dela “[...] não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (Triviños, 1987, p. 162).

Em termos de documentos, nosso estudo tomou como objeto de análise os materiais apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 - Leis e documentos analisados

LEIS	ABREVIATURA
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	CF/88
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	LDB/ 9.34/96
Lei de implementação da escola militarizada 753/2019.	Lei 753/2019
DOCUMENTOS	ABREVIÇÃO
Projeto Político Pedagógico da escola -2023	PPP/2023
Regimento escolar da escola - 2023	RE/2023

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.6 Contexto do estudo: características do município

O estudo será realizado no município de Luzinópolis, cidade que tem seu surgimento por volta de 1930. Porém, segundo o site da Câmara Municipal de Vereadores de Luzinópolis, a nomenclatura de cidade somente existiu em 1964. Até esta época, a região era dependente de uma cidade vizinha, que fica a uma distância aproximada de 50 quilômetros, conhecida pelo nome de Cidade da Luz⁶. Nos dias

⁶ Nome fictício.

atuais, muita documentação cartorária de Luzinópolis ainda se encontra nesta cidade (Brasil, 2017).

Nos anos 1980, conforme o referido site, a cidade realiza sua emancipação, mas somente em 1982 têm-se as primeiras eleições diretas. Em relação à economia, Luzinópolis baseia-se na agricultura, no plantio de soja, milho e cana-de-açúcar. O município possui entre 10.000 e 20.000 habitantes (Brasil, 2017), situando-se na região Sul do estado de Goiás.

4.7 Ambiente da pesquisa e sujeitos

O ambiente onde foi realizada a pesquisa foi uma escola militarizada da rede municipal de ensino de Luzinópolis, fundada na década de 1980. Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (PPP, 2023), inicialmente sua estrutura era um galpão coberto com folhas de coqueiros e parede de bambu. Em 1990, foi demolida totalmente e reconstruída em alvenaria. Sua inauguração foi registrada, segundo o PPP (2023), no dia 01/08/1991. Em 1999, foi ampliado o número de salas de aulas, assim como outros aspectos da estrutura escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores e os professores do quadro permanente da escola. Foram entrevistados dois diretores, sendo que um é a gestora pedagógica concursada do quadro permanente de funcionários da educação, empossada, conforme o PPP (2023), em 03 de janeiro de 2023, mediante eleição realizada no segundo semestre do ano anterior. O outro diretor é o gestor militar Major da Reserva Remunerada da polícia Militar de Goiás, o qual foi empossado no ano de 2022, por meio do Decreto Municipal n.º 114/22. O decreto o nomeou como Comandante/Diretor da unidade escolar (PPP, 2023). Foram entrevistados também quatro professores concursados do quadro permanente da rede de ensino.

Os critérios para a escolha dos professores foram: estabilidade (somente professores concursados), para os professores terem menor receio de responder às perguntas, devido ao vínculo empregatício temporário; tempo de experiência na escola pesquisada: somente professores que tivessem mais de cinco anos de atuação na escola pesquisada, pois com esse período, teriam vivenciado o antes e o depois da militarização. Destaca-se que somente a professora 3 não possui mais de cinco anos de atuação na escola pesquisada, mas possui uma vasta experiência em outras escolas de outros municípios e por esta razão foi escolhida.

Ressaltamos que a escola pesquisada trabalha tanto com a primeira fase do ensino fundamental quanto com a segunda fase, em regime parcial. Por meio de um ofício de anuência e consentimento (Apêndice A) da subsecretária municipal de educação do município de Luzinópolis, foi estabelecido que o nome da instituição, assim como os nomes dos diretores e professores, deveria ser preservado. Nesse sentido, optamos por nomear a escola pesquisada por “escola municipal militarizada”. Também foi solicitado o termo de autorização de consentimento para a entrevista semi-estrutura com os diretores, pedagógico (Apêndice B) e militar (Apêndice C), ocorrendo da mesma forma em relação aos professores (Apêndice D).

Os diretores serão referidos como diretora pedagógica e diretor militar. Quanto aos professores do quadro permanente, estes serão referidos como professor 1, professor 2 e assim sucessivamente.

4.8 Questões éticas

Com o avanço das pesquisas, em especial as pesquisas educacionais, e o enorme compartilhamento de estudos pelo mundo por meio das tecnologias, os cientistas têm tido dificuldades para produzir um estudo que seja pioneiro e que zele pela autenticidade. Contudo, realizar uma pesquisa acadêmica sem as considerações éticas seria o mesmo que abdicar da credibilidade e integridade que um estudo dessa natureza deve possuir.

Segundo Mainardes (2017, p. 161),

a ética em pesquisa tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores da área da educação, bem como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Entretanto, conforme Mainardes (2017) expõe, o aspecto burocrático dificulta as revisões éticas dos projetos de pesquisas educacionais do Brasil, pois sua regulamentação passa pela área da Saúde. O problema central gira em torno do “[...] fato de que, no Brasil, há uma regulamentação única da ética em pesquisa com seres humanos para as duas grandes áreas (Biomédica e CHS)” (Mainardes, 2017, p. 161). Dessa forma, o “[...] processo de revisão ética vigente no Brasil é altamente burocrático, utilitarista e fortemente baseado no modelo biomédico” (Mainardes, 2017, p. 167). Para mudar esta concepção, “[...] considera-se essencial conceber a ética na pesquisa como uma questão de formação, que envolve o estudo e a discussão da

ética na pesquisa na graduação e na pós-graduação (princípios e procedimentos)” (Mainardes, 2017, p. 167).

Uma reclamação “[...] das associações científicas da área de Ciências Humanas e Sociais é que tal sistema não atende (ou atende apenas parcialmente) às peculiaridades da área de Ciências Humanas e Sociais” (Mainardes, 2017, p. 163). Desse modo, existem muitos desafios e limitações da ética, principalmente nas pesquisas educacionais: “a ideia da ética na pesquisa como o preenchimento de um formulário é totalmente insuficiente no que se refere ao emprego de uma ética reflexiva, a ética dos princípios e a ética de relação” (Mainardes, 2017, p. 165).

Os desafios não param somente na superação dos formulários. Conforme o autor (Mainardes, 2017, p. 165), no Brasil há uma grande “[...] necessidade de realização de pesquisas sobre ética na pesquisa, bem como de publicação de textos que abordem aspectos relacionados aos princípios e aos procedimentos da ética na pesquisa em CHS”. É necessário, então, mais do que rapidamente, a confecção de um documento que preze pelas orientações sobre ética da pesquisa definidas pelas associações científicas da área específica da Educação (Mainardes, 2017).

O Código de Ética da Associação Australiana de Pesquisa Educacional é um bom exemplo trazido por Mainardes (2017) para demonstrar que a ética não se resume ao preenchimento de formulários. Na visão do autor (Mainardes, 2017), as orientações expostas neste código não se apresentam como um aglomerado de leis, mas sim um conjunto de procedimentos éticos que precisam ser “[...] incorporados como práticas reflexivas e conscientes” (Mainardes, 2017, p. 166).

Portanto, algumas dessas orientações situam os pesquisadores no sentido de entender que “[...] não devem exagerar na significância de seus resultados nem subestimar suas implicações práticas e políticas” (Mainardes, 2017, p. 166). Outro fator importante é que os pesquisadores “não devem também fabricar, falsificar ou intencionalmente sub representar evidências, dados, achados e conclusões” (Mainardes, 2017, p. 166). Nesse sentido, conforme Mainardes (2017, p. 166), os estudiosos “precisam elaborar relatórios completos sem omissões de dados significativos, revelando detalhes de suas teorias, de seus métodos e de seus desenhos de pesquisa que estão subjacentes às interpretações dos seus achados”.

Na pesquisa realizada, procuramos resguardar tanto o pesquisador quanto o participante, aceitando a decisão do indivíduo quanto à sua participação ou não. Buscamos, em todo o processo de construção do trabalho de dissertação, analisar os

dados colhidos com honestidade e veracidade, garantindo assim a integridade e a credibilidade do conhecimento científico e também o bem-estar dos participantes.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Na intenção de compreender as características da autonomia e da democracia na gestão compartilhada de uma escola militarizada do município de Luzinópolis, inicialmente buscamos conhecer as mudanças que ocorreram na infraestrutura da escola após a militarização, assim como caracterizar a experiência profissional dos entrevistados.

5.1 Os/as participantes da pesquisa

Dos docentes entrevistados, três são mulheres e um é homem. Todos afirmaram ter formação ao nível de graduação e especialização *lato sensu*, assim como possuir grande experiência profissional na educação, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6: Experiência profissional dos participantes

Professores	Já trabalhou ou trabalha em outras escolas municipais ou estaduais?	Atuação em outras escolas
Professora 1	Sim, estadual	Trabalha, há mais ou menos quinze anos, na rede estadual.
Professor 2	Sim, municipal	Trabalhou e trabalha em outras escolas do município, complementando carga horária.
Professora 3	Sim, estadual	Trabalhou oito anos na rede estadual, em outros municípios
Professora 4	Sim, municipal e estadual	Trabalhou por dois anos no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) da rede municipal de educação e por três anos na rede estadual de educação.

Fonte: Produção do autor

O quadro abaixo apresenta o tempo de atuação dos participantes na rede municipal onde realizamos o estudo e na escola pesquisada, além da graduação e especialização *lato sensu* realizada pelos professores:

Quadro 7: Dados profissionais dos professores entrevistados

Professores	Tempo de atuação na rede municipal de educação da pesquisa	Tempo de atuação na escola municipal militarizada	Graduação	Especialização lato sensu

Professora 1	21 anos	21 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Letras.	Educação infantil
Professor 2	19 anos	19 anos	Licenciatura em Educação Física.	Educação física escolar
Professora 3	4 anos	4 anos	Licenciatura em Matemática.	Educação matemática
Professora 4	17 anos	15 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Artes.	Artes

Fonte: Produção do autor

Analisando o horário de aula dos professores da primeira fase do ensino fundamental, tanto do turno matutino quanto do vespertino, notamos que dois dos professores entrevistados ministravam aulas não correspondentes à sua formação básica. A professora 3 é formada em matemática e ministra aulas de matemática e ciências; a professora 4 ministra aulas de todas as disciplinas na primeira fase, exceto de educação física, e na segunda fase ministra aulas de espanhol. Os professores 1 e 2 ministram somente aulas correspondentes à sua formação. Contudo, o professor 2 atende tanto a primeira como a segunda fase do ensino fundamental.

O próximo quadro apresenta os dados profissionais dos diretores:

Quadro 8: Dados profissionais dos diretores entrevistados

	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na rede municipal de educação da pesquisa	Graduação	Especialização lato sensu
Diretor militar	16 anos	2 anos e 3 meses	Gestor em segurança pública e licenciado em história.	Antropologia
Diretora pedagógica	20 anos	17 anos	Licenciada em Biologia e Pedagogia.	Ciência da Biologia

Fonte: Produção do autor

Quanto à diretora pedagógica, ela afirma que trabalha há vinte anos na rede municipal de educação do município, mas que também já havia trabalhado três anos na rede estadual de educação, como contratada. Também destacou que nesse período de vinte anos trabalhou também, por dois anos, como diretora do PETI. Trabalha como professora na escola municipal militarizada desde 2007, tendo, após eleição direta realizada em 2023, assumido a direção pedagógica.

Quanto às qualificações da diretora pedagógica, ela é licenciada em biologia e pedagogia. Possui também especialização lato sensu em Ciências da Biologia e curso de capacitação na área da gestão educacional.

Já o diretor militar conta que tem trabalhado na educação há dezesseis anos, sendo dois anos e três meses na escola municipal onde realizamos a pesquisa. Descrevendo sua trajetória, o diretor comentou que foi um dos pioneiros na implementação das escolas militarizadas no estado de Goiás e que a primeira escola onde ele participou ativamente do processo de militarização foi numa particular, no município de Caldas Novas. Segundo ele, nessa escola foi inserida “[...] toda a metodologia das escolas estaduais militares e implementamos [também] numa escola particular”.

Continuando seu relato, o diretor militar conta que atuou em outras escolas, tanto estaduais como municipais, antes de vir para a escola municipal atual. Estas participações foram num colégio da polícia militar e na implementação de uma escola municipal militarizada do interior.

Quanto à sua carreira militar, o diretor relatou que não ingressou diretamente na polícia militar. Primeiro, realizou o serviço obrigatório, em 1992, período em que a polícia militar de Goiás era composta por militares vindos do exército brasileiro. Estes eram contratados, assim como o próprio diretor militar. Relatou também que, durante a prestação de serviço na polícia militar, foi sendo promovido consoante as normativas da mesma, até chegar ao posto de capitão. A passagem de capitão para major ocorreu devido à sua atuação no caso do acidente nuclear com o césio 137, ocorrido em Goiânia em 1987.

Quanto à sua formação, o diretor militar afirma que é gestor em segurança pública, licenciado em história e pós-graduado em antropologia, tendo realizado estes cursos quando já atuava em escolas. Afirma ainda que fez diversos cursos complementares, entre eles o de formador de coordenadores pedagógicos, que objetivou contribuir no trabalho com os coordenadores (Diretor militar, 2024).

Paulo (2019) e Barros (2022) afirmam que os policiais muitas vezes não têm formação pedagógica. Na compreensão desses autores, por não possuírem vínculos com a comunidade escolar, esses sujeitos não têm condições de desempenhar o trabalho pedagógico de um gestor ou professor. Em nosso estudo, vimos que o diretor militar possui um curso de licenciatura em história, ainda que este curso tenha sido

realizado somente depois que o mesmo já estava trabalhando como diretor militar, mais precisamente no ano de 2019.

Além da figura do diretor militar ou comandante/diretor, existe ainda, na escola, a figura de outros militares, como o chefe de disciplina, responsável diretamente pela disciplina geral e instrução dos coordenadores disciplinares, que são militares responsáveis pela disciplina dos alunos nos corredores, banheiros e no recreio. O chefe de disciplina possui uma patente menor que o diretor militar e uma patente maior em relação aos coordenadores disciplinares. Entre esses últimos, um é responsável pela disciplina na primeira fase e outro na segunda fase do ensino fundamental, que constituem dois pavilhões separados dentro da mesma unidade escolar. Assim, também entre os coordenadores disciplinares, a divisão de tarefas é feita conforme sua patente militar e não conforme o cargo ocupado (PPP, 2023).

Esta divisão de tarefas entre os militares é reproduzida na imagem abaixo, elaborada com base nas informações do PPP.

Figura 2 – Hierarquia militar na escola objeto do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor com base no PPP da escola (2023).

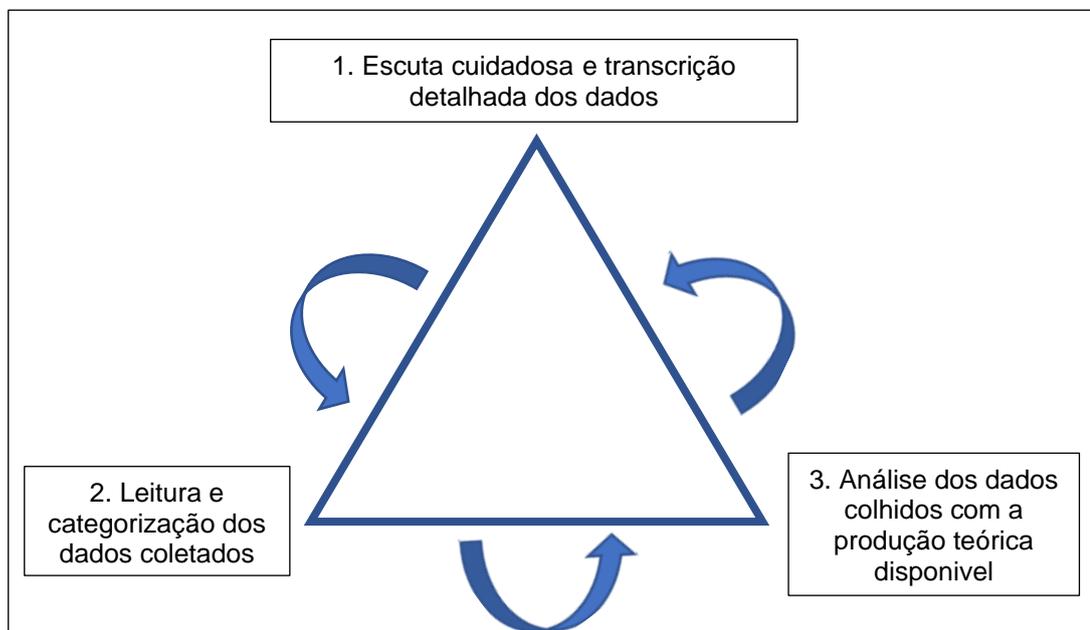
5.2 Categorização dos dados da entrevista semiestruturada

A partir deste momento, trabalharemos com as categorias que abrangem os itens três, quatro, cinco e seis da entrevista semiestruturada, os quais tratam da gestão escolar, regimento escolar e PPP. Os trechos das falas dos entrevistados foram selecionados visando, por meio da análise, responder aos objetivos gerais e específicos da pesquisa. Destacamos que foi mantido o conteúdo verbal de todas as respostas. O roteiro da entrevista semiestruturada está disponível nos apêndices E, F e G. Foram analisados os dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, diretora pedagógica e diretora militar, lembrando que as perguntas

direcionadas à diretora pedagógica e ao diretor militar possuem especificidades relacionadas à gestão escolar.

Conferimos uma atenção especial à escuta do material produzido por meio das gravações das entrevistas. Assim, primeiro foi realizada a escuta cuidadosa das mesmas. Em seguida, passamos à transcrição das gravações. O próximo passo foi a leitura e a categorização dos dados e, por último, esses dados foram triangulados com a produção teórica disponível, apoiando-nos nas ideias de Triviños (1987), conforme figura 2 abaixo:

Figura 3 – Análise das entrevistas semiestruturadas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguem as categorias que emergiram da análise:

Participação no processo e mudanças com a implementação da gestão compartilhada. Objetiva apreender a participação dos professores e diretores no processo de implementação da gestão compartilhada e as mudanças com a implementação desse modelo de gestão.

Mudanças na autonomia e democracia. Visa entender as mudanças na autonomia e na democracia no que se refere aos mecanismos de participação da gestão escolar (conselho de classe e trabalho coletivo) nas decisões pedagógicas, disciplinares e administrativas.

Organização e divisão do trabalho na gestão compartilhada. Procura mostrar a concepção dos professores e do diretor militar sobre a divisão do

trabalho/atribuições dos militares na escola. A segunda parte da terceira categoria visa entender como esses papéis dos dois diretores se relacionam.

Momento de formação, funções dos militares na escola e processo de escolha dos professores. Inicialmente, buscamos entender como funciona esse momento, chamado de “formação”, e logo em seguida explicamos as funções que os militares têm desempenhado na unidade escolar. Também procuramos mostrar como é feita a escolha dos professores, assim como saber se existem diferenças salariais e planos de carreira distintos para os professores.

Mudanças no regimento escolar (2023) e PPP (2023). Nessa categoria, procuramos esclarecer se após a implementação da gestão militarizada houve mudanças no regimento escolar e no PPP.

Destacamos que, para fins de melhor organização das categorias de estudo, a ordem das perguntas foi em parte modificada em relação ao roteiro original da entrevista.

5.3 Mudanças com a implementação da gestão compartilhada

5.3.1 Mudanças na infraestrutura

Logo após ser militarizada, a escola contou com nova pintura e novo mobiliário escolar. Além disso, passou a contar com computadores e internet para todos os professores, com rede WI-FI disponível em todas as salas de aula e um computador exclusivo para o trabalho do professor, igualmente em cada sala de aula (PPP, 2023). Também foi construído e equipado um laboratório de informática com internet banda larga, contando com trinta computadores e duas impressoras, além de estarem instalados data - show nas 18 salas de aula (PPP, 2023).

A figura a seguir exhibe os professores da escola municipal militarizada realizando um curso de aprimoramento no laboratório de informática no ano de 2023:

Figura 4 - Laboratório de informática da escola municipal militarizada



Reprodução de imagem disponível no Instagram da escola municipal militarizada

Quanto ao quadro de pessoal, o estudo do PPP permitiu identificar que a escola, após ser militarizada, ganhou um reforço de quatro funcionários, todos eles policiais militares da reserva remunerada, os quais atuam na parte administrativa e disciplinar.

Em relação à contribuição voluntária, o regimento escolar expõe o seguinte: “a entidade poderá receber contribuições voluntárias de seus associados e demais seguimentos da comunidade”. Contudo, mesmo estando presente no regimento escolar, verificamos que essa contribuição voluntária não foi adotada. Um dos fatores que podem ter dificultado a cobrança dessa contribuição pode ser o fato de a escola atender uma clientela de alunos em situação de vulnerabilidade social. Conforme o próprio PPP, a escola atende diversos alunos oriundos da zona rural no período vespertino e esses, além de possuírem carência afetiva e nutricional, não contam com orientação familiar adequada.

No que se refere à utilização de uniformes, está previsto, no capítulo III, art. 232, parágrafo 2 do regimento escolar, que ele deve ser adquirido por todos os docentes. Entretanto, verificamos que não foi adotada a exigência da compra dos uniformes para o corpo docente, nem para os alunos. Conforme o site do município, desde a militarização da referida escola, são distribuídos kits escolares para os alunos, os quais incluem uniformes tanto para o corpo docente quanto para o administrativo (uniforme básico: camiseta e jaleco; uniforme social: bibico⁷, camisa e

⁷ Chapéu ou gorro arredondado, que tem dois bicos, tradicionalmente feito de tecido, que era usado por soldados, cabos e sargentos do Exército Brasileiro na Segunda Guerra Mundial, tendo sido adotado como parte integrante da farda dos policiais militares no estado de Goiás.

calça) quanto para os alunos (uniforme básico: camiseta, blusa de frio, calça, meia e tênis escolar; uniforme social: bibico, camisa, calça, cinto, meia e sapato social) da primeira e segunda fase do ensino fundamental (Brasil, 2023).

A imagem abaixo mostra o modelo dos kits escolares dos alunos no ano de 2023:

Figura 5 – Entrega dos kits escolares dos alunos



Imagem disponível no Instagram da secretaria municipal de educação

A próxima imagem exibe o modelo do uniforme social e básico para o ano de 2022, doado pela Secretaria Municipal de Educação do município:

Figura 6 – Uniforme social e básico dos alunos



Imagem disponível no Instagram da Secretaria Municipal de Educação

Além de contar, após a implementação da gestão compartilhada, com aulas de informática e música, foi inserida uma formatura para os alunos do nono e quinto ano do ensino fundamental, realizada sempre ao final de cada ano letivo, em parceria com a prefeitura municipal.

A próxima imagem destaca a exibição da banda da escola no aniversário da cidade:

Figura 7 – Banda da escola



Imagem disponível na internet

Em síntese, essas mudanças expressam melhorias perceptíveis pela comunidade local, que muitas vezes tende a comparar o antes e depois da escola militarizada.

5.3.2 Participação no processo de implementação da gestão compartilhada

Pedimos aos professores e à diretora pedagógica que contassem como foi o processo de militarização da escola e comentassem sobre sua participação no mesmo. Quanto ao diretor militar, questionamos-lhe se saberia nos dizer como foi o processo de militarização e implementação da gestão compartilhada e se ele teve algum papel no mesmo.

Pelas falas dos professores 1 e 2 e da professora 4, assim como dos diretores, pudemos perceber que nenhum deles teve participação no processo de implementação da gestão militarizada, indicando que este processo não foi democrático, onde a comunidade escolar pudesse se manifestar propondo sugestões, opiniões, ideias, críticas e reflexões. Podemos constatar isso nas falas a seguir:

Não! Eu não tive nenhum papel. Só como professora mesmo! Primeiro houve uma reunião com os pais, outra reunião com a gente, nós, os professores e funcionários, e explicaram como que ia funcionar e já apresentaram a equipe (Professor 1).

Então, não tive participação diretamente na implementação. Então podemos dizer que nesse processo de implementação na realidade não houve consulta nem com a comunidade e também não houve reuniões com os professores. Com os professores, não foi feita nenhuma reunião, pois eu estava lá na época. Na verdade, não houve nenhuma preparação para que os professores se adequassem ao novo formato da escola. Foi uma notícia que veio de antemão, tanto quanto tipo uma surpresa (Professor 2).

Eu mesma não participei de nenhuma reunião para a militarização da escola. Eu nunca esqueço que a gente estava num jantar de comemoração do Dia dos Professores quando surgiu primeiramente o assunto. O prefeito foi jantar e ele soltou para nós que estava com uma ideia de militarizar a escola (Professor 4).

Já a professora 3, a diretora pedagógica e o diretor militar afirmaram que, por não estarem na escola no período da militarização, não poderiam falar sobre o tema:

Eu não tenho propriedade para falar porque quando entrei foi no ano militarizado, foi em dois mil e vinte. No ano que cheguei, já era militar. Aconteceu a militarização e a decisão em dois mil e vinte. Quando entrei, eu não passei pelo processo de transição (Professora 3).

Eu não posso te falar, pois eu estava afastada por interesse particular. Fiquei dois anos afastada por interesse particular. Depois que cheguei de Tocantins, a escola já era militarizada. Aqui nessa escola não [participei]! (Diretora pedagógica, 2024).

Eu não participei! Vim para a escola [e] já estava formada, já estava em andamento. Mas posso te falar como surgiram as escolas militares em Goiás. (Diretor Militar, 2024).

Bezerra (2019, p. 134) comenta que esta forma não participativa de implementação da militarização das escolas também se deu em outros locais, como o caso de uma escola do estado de Rondônia, onde “[...] o processo foi feito às sombras, sem diálogo, de forma autoritária: a opinião da comunidade escolar foi desconsiderada”.

Na realidade investigada, como ocorreu a militarização está em contradição com o próprio PPP da escola, que, em seus objetivos específicos, no seu item 4, assinala necessário “favorecer a participação da comunidade na gestão democrática da escola, integrando as diversas associações existentes (Conselho Escolar, dentre outras), buscando caminhos para resoluções de problemas” (PPP, 2023).

5.3.3 O aspecto disciplinar

Três dos quatro professores entrevistados e também a diretora pedagógica afirmam que houve uma melhora significativa no aspecto disciplinar dos alunos em sala de aula, referindo-se ao comportamento dos mesmos. As falas indicam que isto se deveu, segundo os participantes, à presença dos militares nos corredores. Para a professora 1, outra mudança importante foi a proibição do uso do celular no ambiente escolar.

Porém, para o professor 2, mesmo tendo havido uma melhora no comportamento dos alunos em sala de aula, diminuindo as conversas, andanças pela sala e xingamentos, em função da presença frequente dos militares nos corredores, ainda existem casos isolados de indisciplina.

Nos resultados de sua pesquisa, Serafim (2021) mostra haver um verdadeiro culto à disciplina no interior das escolas militarizadas, o qual visa o controle dos alunos. Barros (2022) destaca que esse modelo de gestão coloca a disciplina no centro do processo educativo. Também para este autor, a melhora da disciplina está muito associada à presença de funcionários militares depois que a escola é militarizada, os quais auxiliam na vigilância nos corredores, banheiros, portaria e recreio. Paulo (2019, p. 102) critica que a disciplina, “a ordem existe”, mas que “isso ocorre pela imposição e não por convencimento pedagógico”.

Na compreensão da professora 3, a escola militarizada substitui a autonomia do aluno por autoritarismo e hierarquia:

Venho de uma escola... que eu estava vindo de uma escola de tempo integral... O que a escola de tempo integral prioriza é a autonomia do estudante e [o] protagonismo. Lá na unidade de tempo integral, o que se prega é protagonismo e aquilo que você pregava, aqui [é] autoritarismo e hierarquia (Professora 3).

A pesquisa de Paulo (2019) revela que a vigilância, o monitoramento constante e ações punitivas em uma escola militarizada visam impor o respeito e promovem a docilidade e a submissão constante do estudante, retirando assim sua autonomia e criticidade. Para este autor, a constante presença da polícia em escolas militarizadas à frente da gestão educacional, colocando como prioridade disciplina e ordem, “[...] se insere numa realidade de alienação e manutenção de uma hegemonia capitalista, busca reprimir tentativas de organização social, de questionamentos e de contra hegemonia” (Paulo, 2019, p. 33). Ele conclui que “[...] essa visão tem sido utilizada

por muitos governantes que desejam ampliar o controle social e, para além disso, que desejam ampliar a submissão dos cidadãos” (Paulo, 2019, p. 40).

Outro ponto interessante que a diretora pedagógica trouxe foi que, segundo ela, a gestão militarizada não foi aceita assim tão tranquilamente na escola. Por intermédio de suas falas, podemos concluir que existe alguma resistência por parte da comunidade escolar. Ela cita, por exemplo, a resistência à rigidez em relação aos horários de entrada e saída da escola e na questão do uso do uniforme.

5.3.4 Participação nos conselhos de classe e em outros trabalhos coletivos

Questionamos os participantes da pesquisa se teriam acontecido alterações na dinâmica do trabalho pedagógico e nos conselhos de classe. Especificamente para os diretores, foi perguntado sobre suas formas de participação nos trabalhos coletivos, como conselhos de classe e reuniões pedagógicas.

A professora 1 disse que houve sim uma mudança com a militarização, destacando a presença do diretor militar nos órgãos colegiados, o que antes da militarização não existia. Para essa professora, a presença do diretor militar nos conselhos de classe e demais trabalhos coletivos é um fator positivo que ajuda os professores a encontrar caminhos para solucionar problemas relacionados aos alunos com média abaixo do esperado.

Houve, sim, porque sempre o diretor militar trabalha lá conosco. Ele está presente, pontuando, por exemplo, quando um aluno está ali com a média baixa. Principalmente nos conselhos de classe, ele tem essas conversas conosco e passa o apoio para nós professores, principalmente nós que estamos com as matérias de maior peso, que no caso trabalho com língua portuguesa (Professora 1).

Obviamente, devemos questionar se esse tipo de apoio não seria papel do pedagógico.

A diretora pedagógica afirma que costuma participar dos trabalhos coletivos e conselhos e que ainda faz “mini” conselhos que antecedem o conselho escolar, visando resolver antecipadamente casos de alunos que estão com notas abaixo da média.

Numa percepção diferente da professora 1, a professora 2 relatou que não percebera nenhuma mudança, pois, segundo ela, os militares não participavam dessas reuniões:

Não teve, porque, para começar, [em] conselho de classe militares não participam, só nós na parte pedagógica. Na minha didática dentro de sala de aula, do meu trabalho, os militares não interferem em nada, porque os militares, não entram na sala. Então, em sala, eu tenho liberdade, tenho autonomia para inserir os conteúdos de acordo com o que acho coerente... os meus planos de aula (Professora 3).

Além de divergir da professora 1 e da diretora pedagógica, a fala dessa professora diverge da fala do diretor militar, que relata que geralmente participa dos conselhos de classe. Este último também comenta que, em sua compreensão, é vital a sua presença ou a presença da diretora pedagógica para que estas reuniões possam acontecer.

Geralmente, [participo]! Inclusive, o conselho de classe não pode acontecer sem a presença do diretor, que no caso é o diretor militar. Ou eu, ou a diretora pedagógica, tem que estar aqui (Diretor militar, 2024).

O professor 2 parece ter evitado responder à pergunta, apresentando uma resposta que não correspondeu ao que foi perguntado.

Por nossa experiência nos trabalhos coletivos e conselhos de classe da escola pesquisada, podemos afirmar que desde a militarização a presença dos diretores militares é constante nesses órgãos colegiados. Portanto, podemos concluir que uma das mudanças sentidas pelos professores é a presença do diretor militar nos conselhos de classes. Inclusive, o próprio PPP (2023, p. 50) da unidade, no subitem 9.2.4, diz que “o conselho de classe se reúne bimestralmente e será composto pelos professores, coordenadores pedagógicos, direção, representante de alunos e representantes de pais”. E, bastante importante, é afirmado que o conselho escolar deve ser presidido pelo diretor militar.

Já no regimento escolar, no artigo 64, caput, afirma-se que “o conselho de classe é constituído pelo comandante e diretor, como seu presidente nato [...]”. Assim, parece que existe um desconhecimento por parte de alguns professores e do próprio diretor militar em relação ao PPP da unidade escolar, pois a afirmação anterior do diretor de que pode ser um ou outro está em desacordo com o PPP da escola.

A professora 4 relatou que antes da militarização havia mais questionamentos e debates nos trabalhos coletivos nos conselhos de classe, e que, com a militarização, com o diretor militar mediando todo esse processo, percebeu uma diminuição desses questionamentos. Para Bezerra, (2019), isso acontece devido a que nas escolas militarizadas existe um controle pedagógico do trabalho docente, no qual os

professores precisam reiteradamente se curvarem aos militares gestores, tendo como objetivo primordial a censura dos professores e estudantes. Já para Barros (2022, p. 83), a participação de militares nos trabalhos coletivos e conselhos de classe é “[...] uma clara interferência de profissionais de um campo científico ligado à segurança pública em um trabalho escolar para o qual não foram formados”.

No entanto, podemos depreender das falas que a presença conjunta dos diretores não está sendo assim tão constante na escola, existindo um trabalho alternado entre os dois diretores, sendo que em alguns momentos não estão nenhum dos dois. Assim, em sua fala inicial, o diretor coloca que o conselho não pode acontecer sem ele e depois, retomando o assunto, diz que pode ser um ou outro diretor. As falas a seguir contribuem para apoiar essa interpretação:

Em outro momento, [tive] um problema indisciplinar [de aluno]. Cheguei de manhã, haviam quebrado o vidro da janela da escola [da minha sala]. Nem o diretor militar, nem a diretora pedagógica estavam. Quem estava lá era a coordenadora pedagógica. Foi ela que resolveu a questão disciplinar (Professora 3).

Infelizmente! A gestão compartilhada, em vez dela, se unir para a escola caminhar, os dois um apoiando o outro... mas, o que se tem percebido é que, se vem um, o outro não vem, infelizmente (Professora 3).

5.3.5 Mudanças na autonomia e na democracia

Com base em suas pesquisas, Barros (2022), Barros e Silva (2023), Bezerra (2019) e Souza e Oliveira (2023) apontam que as decisões disciplinares nas escolas militarizadas são tomadas por meio de uma atuação verticalizada, centralizando o poder de decisão nas mãos do diretor militar, sendo rara a participação dos diretores pedagógicos e praticamente nenhuma participação dos professores, cerceando a autonomia pedagógica, ferindo e fragmentando o princípio da gestão democrática.

As investigações de Santos (2021) indicam que a substituição das relações horizontais no interior da escola pela hierarquia do meio militar leva ao desaparecimento da gestão democrática do ensino público. O autor ainda destaca que “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).

Já Serafim (2021), nas conclusões do seu estudo, afirma que a perda de transparência e a não participação da comunidade escolar como um todo na tomada de decisões disciplinares torna o ambiente menos democrático. Concordamos com as

considerações de Serafim (2021) e Paulo (2019), que afirmam que a não participação da comunidade escolar nas decisões disciplinares fere o princípio da participação na gestão democrática, afetando a tomada de decisões coletivas, retirando a autonomia escolar do diretor pedagógico e dos professores, trabalhando, assim, consoante com as propostas neoliberais.

Para Santos e Andrade (2022), a gestão compartilhada se utiliza de características democráticas para gerar conformismo e aceitação da militarização escolar, o que favorece as decisões do diretor militar, que na realidade acontecem de forma unilateral. A questão das decisões tomadas de forma unilateral também é destacada nos estudos de Alves e Ferreira (2020) e Cunha e Lopes (2022). Para esses autores, esta forma de gestão é uma demanda de um grupo conservador e neoliberal que visa a ordem social ligada aos interesses da classe dominante.

No seguimento da entrevista, procuramos conhecer como se processa a escolha dos gestores militares para atuar na escola municipal militarizada. Assim, perguntamos ao diretor militar se, quando começou a trabalhar na escola, foi por eleição ou por nomeação. Em resposta, ele disse que “aí, é de acordo com a vontade do executivo, ou seja, nomeação. Você não tem uma eleição direta para diretor militar nas escolas militarizadas. É uma contratação de acordo com a formação de cada diretor” (Diretor militar, 2024). Relata que, no caso específico do diretor militar da escola, houve uma indicação, pois o antecessor estava saindo e indicou à secretaria de educação um novo diretor para substituí-lo (Diretor militar, 2024).

Esse caso de indicação do militar não é uma exclusividade do município estudado. Como explica Barros (2022), a escolha e designação do diretor militar nas escolas militarizadas é um processo hierárquico que difere de uma escolha participativa onde a comunidade escolar é envolvida e onde o processo é democrático. No caso do militar, trata-se de uma escolha discricionária. Ao nível estadual, o diretor é designado pelo Secretário de Segurança Pública.

Já ao nível municipal, a lei confere este poder ao chefe do executivo, conforme previsto na lei de criação da escola municipal militarizada, lei n.º 753/2019, no seu art. 3, parágrafo único, que afirma que a escolha do “pessoal nomeado para os cargos em comissão de que trata esta Lei, dar-se-á por ato do Chefe do Poder Executivo Municipal”. Entendemos que esse processo de escolha apresenta pontos de fragilidade jurídica, pois vem em confronto direto com o princípio da gestão democrática presente no inciso VI, art. 206 da Constituição Federal de 1988, e

também com o art. 3, inciso VIII, da LDB 9394/96, pois é realizado sem conhecimento ou participação da comunidade escolar.

Barros (2022) destaca que o militar escolhido para a gestão das escolas é geralmente aquele que possui ou possuía altas patentes dentro da corporação militar (capitão, major, general).

A seguir, questionamos os professores se, nos momentos de reuniões, trabalhos coletivos e conselho de classe, eles sentiam que podiam expressar suas opiniões, expondo ideias e fazendo propostas. E para a diretora pedagógica, foi perguntado se ela percebia alguma diferença em relação à sua autonomia depois que a escola foi militarizada.

Na realidade investigada, ficou claro que, segundo todos os professores, eles sentem que têm liberdade para expressar suas opiniões e apresentar proposições, como se pode perceber nas falas a seguir:

Eles [os gestores] trabalham muito com sugestões. Lá a gente tem liberdade para passar o que você pensa, dando sugestão no que pode ser melhorado, no que pode ser implantado na escola. Talvez às vezes a gente não seja atendida, mas o fazem dentro do possível (Professora 1).

Sim! A diretora pedagógica e o diretor militar sempre estão abertos à conversa, opiniões, discussões, dialogando sobre todo o contexto escolar daquele momento (Professor 2).

Então, independentemente de ser militar ou não, é o trabalho coletivo ou até mesmo os conselhos de classe, que muito das vezes têm algumas desavenças... algumas pessoas, alguns embates de opiniões, mas que não se dá pela unidade ser militarizada. Se dá por divergência de opiniões mesmo e eu me sinto à vontade para falar o que eu tenho que falar. Falo o que eu penso [e] até o que eu não penso (Professora 3).

Então, eu... igual essa gestão que a gente está aqui da escola... eu acho que a gente tem total liberdade de falar, tanto com um quanto com o outro (Professora 4).

Porém, segundo a professora 4, isso nem sempre foi assim. Conforme a docente, a liberdade que os professores têm atualmente com os atuais diretores eles não tinham no momento da implementação da gestão compartilhada, quando eram outros os diretores. É preciso esclarecer que, desde o início da implementação da gestão compartilhada, a escola já teve três diretores. Assim, na visão dessa professora, o diretor atual, sendo o terceiro desde a implementação, tem dado total liberdade de participação para o corpo docente, diferente do que ocorria com os diretores anteriores.

Indagada sobre o fato de não terem tido essa mesma liberdade com os diretores anteriores, a professora 4 relatou que;

o próprio [diretor] militar [anterior], quando assumiu, no início, a gente não tinha essa liberdade de achar que poderia dar uma opinião para melhorar alguma coisa na escola. Sempre a gente achava que daria opinião, mas não acatava, sempre do jeito deles (Professora 4).

A fala da diretora pedagógica a respeito dessa questão nos pareceu um pouco confusa. Ela afirma que talvez tenha havido perda de sua autonomia no interior do ambiente escolar depois da implementação da gestão compartilhada. Porém, ao mesmo tempo, diz que isto pode estar relacionado ao seu jeito de ser:

Só que às vezes eu me acho assim fraca. Mas não é que é fraca, como que eu vou te falar... eu acho as pessoas, principalmente na militarizada, mais resistentes. Eu acho que eu não me imponho muito, eu sou muito de ouvir e é meu defeito ou é qualidade (Diretora pedagógica, 2024).

Pensamos que a fala confusa da diretora pode estar expressando o receio de exprimir, de forma mais clara, as dificuldades que enfrenta no que respeita às mudanças na gestão escolar militarizada. Assim, talvez prefira assumir ela mesma a responsabilidade, por não se impor, do que atribuir os problemas às dificuldades enfrentadas em função da hierarquia entre os gestores.

Em sua pesquisa, Barros (2022) e Bezerra (2019) constataram que os militares restringem a liberdade de expressão, realizando um controle dos professores e do trabalho do diretor pedagógico. No entanto, é preciso ter em consideração as especificidades de cada caso estudado. Uma das hipóteses que podemos inferir é que as mudanças relacionadas à democracia e autonomia nos órgãos colegiados da escola militarizada dependem muito da postura adotada pelo diretor militar que adentra na unidade escolar, ou seja, se na gestão ele tem uma postura autoritária ou participativa.

Ainda em relação às mudanças na autonomia e na democracia, pedimos aos professores que falassem sobre suas formas de participação na gestão escolar e se tinha mudado alguma coisa em relação aos mecanismos de participação após a militarização da escola. E para o diretor militar foi perguntado como é a participação dos professores e da diretora pedagógica nas decisões disciplinares e administrativas da escola.

Em todas as falas dos entrevistados, ficou claro que nos mecanismos de participação na gestão escolar, como no conselho de classe, não houve alterações substanciais. De forma geral, eles acreditam que a forma de liderar a equipe adotada pelo diretor militar tem mantido características democráticas, como exemplificam as falas a seguir:

Após a militarização da escola, não mudou nada. Ainda continua da mesma forma. Cada um de nós tem ali o direito de a gente opinar, levar ideias, sugestões, para estar mudando alguma coisa que esteja errada. Então, eu vejo assim que não teve mudança nenhuma. A gente trabalha, se sente à vontade, expondo aquilo que a gente vê que precisa melhorar dentro da instituição (Professora 1).

Todo semestre tem os conselhos escolares dentro da escola. Os professores são convidados a ajudar nessas decisões coletivamente. Tem sempre reuniões, principalmente dentro dos conselhos, onde a parte pedagógica e a parte administrativa sempre colocam as situações para todos os professores, dialogando e mostrando a situação para que tudo seja esclarecido dentro daquele momento. Os conselhos, até então, não mudaram muito, não mudaram o padrão de trabalhar; dentro dos conselhos, foram sempre quase os mesmos. O mesmo padrão que a escola adotava antes de a escola ser militarizada (Professor 2).

Para mim, não teve mudança porque nós professores participamos da formulação do PPP. Lá no início montamos os projetos e inserimos nos conselhos de classe, e trabalho coletivo. Tudo, para mim, seguiu da mesma maneira. O diretor militar dá bastante liberdade para a gente. Então, a gente tem voz, sim, para falar se concorda com alguma ação que foi feita e que não foi e que não teve tanto êxito (Professor 3).

O que a gente mais participa igual à gente tem é o conselho escolar, que geralmente faz e que a gente está junto. A gente participa quando tem algum evento que faz que a gente seja convidada, aí a participação da gente está em cima disso (Professora 4).

Em relação à participação da diretora pedagógica nas decisões disciplinares, o diretor militar relata que a convida, mas que ela nem sempre participa, como vemos abaixo:

Eu vejo as necessidades da escola e levo até a minha secretária. Na parte pedagógica, a diretora pedagógica vê as lutas e as necessidades de cada um e traz para que nós dois possamos levar até a secretaria de educação para tentar solucionar os problemas. E nas decisões disciplinares ela nem sempre participa, mas normalmente eu chamo para que ela possa participar também, para que nós dois tenhamos a noção do que está acontecendo na escola (Diretor militar, 2024).

Pedimos também aos professores e à diretora pedagógica que falassem sobre sua participação e dos demais professores nas decisões pedagógicas com a diretora

pedagógica e nas decisões disciplinares e administrativas com o diretor militar da escola. Para todos os entrevistados, o perfil colaborativo adotado pelo diretor militar tem favorecido a tomada de decisões de forma participativa. A palavra diálogo é frequente na fala dos entrevistados, como podemos constatar:

Bom, a nossa participação é coletiva. Sempre, quando tem algo para definir, para resolver, sentamos, trocamos ideias e a gente acha a melhor solução. Não é só uma pessoa que toma as decisões. Não é só o diretor militar, não é só pedagógico! É um coletivo onde nós sentamos, analisamos e vemos o que é melhor para nossa instituição (Professora 1).

Sempre que tem alguma mudança, alguma adequação na parte pedagógica, é comunicado aos professores. Tem o diálogo entre a parte do professor com [o] pedagógico para poder expor, colocar a situação. Aquele momento é adotado para que as decisões sejam tomadas. Nas decisões disciplinares, às vezes quem resolve mais são os militares, que têm o responsável destinado para essa situação (Professora 2).

Então, hoje, na escola, o perfil que o diretor militar tem dado para a escola... porque cada professor e cada diretor que entra é um perfil diferente e o perfil que ele tem dado para a gente é colaborativo. Ele não chega e impõe (Professora 3).

A gente é convidada para as reuniões e, se for o caso, a gente entra em debate para escolher a melhor opção de como vamos trabalhar. O que podemos fazer é um diálogo para a gente achar a melhor forma de chegar onde a gente tem que chegar, porque senão você não vai caminhar (Professora 4).

Ela [a participação] acontece mediante reuniões. No caso, planejamos, sentamos e conversamos e o diretor sempre está a par com os professores. Essas decisões, elas são tomadas juntamente com o diretor militar e os professores, sendo feitas em trabalhos coletivos, conselhos de classes (Diretora pedagógica, 2024).

Um ponto importante trazido pela professora 3 é que, segundo ela, cada diretor que entra na escola municipal militarizada tem um perfil diferente. A unidade escolar, como já foi dito anteriormente, teve três diretores militares desde sua implementação. Para a professora 3, o primeiro diretor militar era autoritário, exemplificando no fato do mesmo destacar demais a importância do uso do uniforme pelos professores. Já o segundo diretor militar, na percepção da professora 3, era extremamente autoritário. Comentou que chegou a receber uma advertência por não deixar o diretor entrar em sua sala de aula quando estava explicando uma tarefa aos alunos, sem pedir licença.

Para essa professora, o atual diretor-militar da escola é o único dos três diretores militares que tem adotado um perfil colaborativo com o corpo docente. Isso

foi percebido também na fala da professora 4, quando a mesma mencionou que a liberdade de diálogo que os professores têm com o diretor atual não ocorria antes.

O que podemos perceber até este momento da discussão é que as percepções dos entrevistados sobre sua participação atual nas decisões pedagógicas e disciplinares contrastam com o que encontramos na literatura. Para Santos e Andrade (2022), por exemplo, o modelo de gestão compartilhado implementado nas escolas militarizadas é alimentado por uma falsa visão de que está acontecendo uma parceria ou uma colaboração no interior da escola, que, entretanto, apenas visa mascarar as mudanças na configuração da gestão escolar, sendo a primeira delas a verticalização na tomada de decisões.

Conforme Bezerra (2019), muitos professores têm uma visão ingênua sobre sua autonomia em uma escola militarizada, pois, segundo ela, a verdade é que esses professores “não possuem autonomia em suas ações, uma vez que as ações pedagógicas, depois de elaboradas, precisam ser apreciadas pelo diretor geral militar” (Bezerra, 2019, p. 122).

Na sequência, perguntamos aos professores se eles percebiam alguma mudança em relação à sua autonomia para tomar decisões relativas ao seu trabalho. Em relação à autonomia na sala de aula, percebemos, nas colocações de todos os professores, que, segundo eles, não houve mudanças após a implementação da gestão compartilhada:

Eu não perdi nenhuma autonomia. Dentro da minha sala de aula, quem comanda sou eu, exceto que tenha algum problema que eu possa chamá-los para resolver. Mas dentro da minha sala eu tenho autonomia (Professora 1).

Não! Não tem diferença. Eu tenho total autonomia. Como eu falei, se eu quero dar uma aula diversificada, eu tenho autonomia e apoio. Eu sempre tive apoio. (...) eu tenho autonomia para decidir o que é feito dentro das minhas aulas (Professora 3).

No dia a dia, eu continuo tendo autonomia em sala de aula. Eles sempre chegam e falam que a autoridade maior da escola em sala de aula é o professor. [Que] Da porta para fora [da sala de aula] são os militares, da porta para dentro [da sala de aula] é o professor. Então, eu acho... eu acho não, eu tenho certeza de que nós professores não perdemos essa autonomia (Professora 4).

Quando a professora 4 fala “da porta para fora” e “da porta para dentro” ela está se referindo à disciplina dos alunos. Na percepção dela, os professores assumem a disciplina dentro da sala de aula, enquanto fora dela esse encargo é dos militares.

Essa compreensão traz duas questões. Primeiro, para a docente, ao menos aparentemente, sua responsabilidade pela educação dos estudantes, especificamente em relação à questão disciplinar, diz respeito apenas ao que ocorre dentro da sala de aula. Segundo, contradiz a ideia de que, em toda a escola, e não apenas fora da sala de aula, a responsabilidade pela questão disciplinar é dos militares.

A figura a seguir permite ao leitor ter uma visão geral do interior de uma sala de aula da escola municipal militarizada, objeto desse estudo:

Figura 8 – Interior da sala de aula



Imagem disponível no Instagram da escola municipal militarizada

Nas falas seguintes, o professor 2 comenta sobre os jogos estudantis que acontecem todos os anos na escola, previstos no PPP e no calendário escolar. Ele relata que os jogos, mesmo estando presentes no calendário escolar, não teriam sido realizados porque a direção não quis que acontecessem e ainda frisou que nessa parte ele não tem autonomia.

Em relação aos jogos estudantis... todo o ano o calendário já está incluso os jogos estudantis da escola. Porém, esse ano mesmo não foi executado porque a direção não permitiu que esses jogos acontecessem. Então, nessa parte, a gente não tem autonomia para realizar esses jogos (Professor 2).

Por fim, questionamos os participantes do estudo sobre como foi formalizada a construção e a participação dos professores no PPP da escola municipal militarizada no ano de 2023. E perguntamos à diretora pedagógica se, para ela, houve participação dos professores na construção do PPP e como foi essa participação. Segundo o relato dos professores, a construção do PPP foi realizada de forma coletiva.

Essa participação foi coletiva. Como eu disse, foi repassado para nós as ações anteriores e nós fizemos uma avaliação do que deu certo e o que não deu certo e o que precisava mudar (Professora 1).

A gestão compartilhada com a PPP não teve mudança. Foi feita por área de conhecimento por nós, os professores. Foi uma participação boa. Os professores fizeram o que foi proposto de maneira super colaborativa e se reuniram no horário combinado (Professora 3).

Eu acho que foi ótima! Eu vou falar a verdade: nem foi boa, foi ótima, porque é um momento em que a gente senta, conversa e escolhe o que é melhor para a escola. Sentamos uma manhã e uma tarde, todos os professores e foram discutir o que era melhor para os alunos (Professora 4).

Também para a diretora pedagógica, todos os professores participaram da construção do PPP:

Com certeza, todos os professores participaram da construção do PPP, dando a opinião de cada um e o que estava faltando, a gente colocou no PPP para dar certo. Aconteceu um momento tipo um planejamento, reunindo todos os professores, para sentarmos com os professores das matérias e ver o que adequaria (Diretora pedagógica, 2024).

Contrapondo-se ao que foi dito pela diretora pedagógica e pelos demais professores, o professor 2 afirma que não participou da construção do PPP, que nunca viu e que por esse motivo não teria muitas informações sobre o documento.

Eu não participei, não tive informações, mas teve mudanças. Eu não sei te falar a mudança que aconteceu nesse PPP. Olha, esse PPP, na verdade, ele tem uma equipe que trabalha dentro dele. Então, assim, também não tive oportunidade de conversar com as pessoas responsáveis pela adequação ou reconstrução desse PPP (Professor 2).

Destacamos que o professor 2 é o único que se contrapõe à opinião geral, primeiro trazendo a questão da autonomia sobre a realização dos jogos estudantis e depois quanto à participação na construção do PPP. Isso nos leva a questionar se realmente todos os professores participaram da construção do PPP.

5.4 Organização e divisão do trabalho na gestão compartilhada: centralização do poder no diretor militar

A próxima categoria procura mostrar a visão dos professores e da diretora pedagógica sobre a divisão do trabalho e as atribuições dos militares na escola municipal militarizada. Também foi perguntado ao diretor militar quais seriam suas atribuições como diretor. Nessa parte da análise, aparecem contradições que não se apresentavam nas questões discutimos até aqui.

Tanto os docentes como a diretora pedagógica concordam que o pedagógico está mais relacionado ao acompanhamento dos planejamentos dos professores, dos conteúdos ministrados na sala, do PPP e da frequência escolar. Já o âmbito da atuação militar, na visão dos professores e da diretora pedagógica, estaria voltado à disciplina dos estudantes.

Então, por exemplo, a parte militar, eles comandam a parte da disciplina. Já o pedagógico trabalha conosco [com os professores] a questão dos conteúdos, trabalhando diretamente com o professor, e o militar diretamente com o aluno no dia a dia [disciplina] (Professora 1).

Eu acredito que o papel pedagógico seria apoiar os professores, estar de olho nos planejamentos, no PPP da unidade, o qual é o projeto político pedagógico. Auxiliar e acompanhar nos planos, instruindo quanto ao comportamento didático dos professores. Já a parte militar [fica] com a questão disciplinar (Professor 3).

Na parte disciplinar, às vezes a gente tem muitos alunos que são muito agressivos com a gente e não aceitam aproximação. Eles não aceitam conversa. E aí é onde a gente chama a parte disciplinar da escola e é onde [o chefe da disciplina, que é um militar] chama esses alunos em particular e conversam para resolver da melhor forma possível (Professor 4).

O papel do pedagógico abrange, no caso, o professor com o plano de aula dele, com certeza. Como te disse, a frequência, a busca ativa desses meninos, o porquê de eles não estarem vindo à escola. A questão dos militares eu vejo que é a disciplina dos alunos, coisa muito importante (Diretora pedagógica, 2024).

Podemos observar nas falas dos entrevistados a presença de uma divisão do trabalho e das responsabilidades, onde a autoridade com relação à questão disciplinar é conferida aos militares. Porém, percebemos que alguns professores cuidam da questão disciplinar também, só que apenas no espaço da sala de aula, como afirmado pela professora. Já sobre a questão pedagógica, os professores e a diretora pedagógica são quem têm a maior responsabilidade.

Essa separação, que expressa uma fragmentação do trabalho, levanta um questionamento sobre em que medida a gestão compartilhada em uma escola militarizada contempla a participação conjunta dos diretores em todas as esferas de atuação na escola. Pelos depoimentos, fica claro que a disciplina é responsabilidade do diretor militar e o pedagógico seria responsabilidade da diretora pedagógica e dos professores. Conclui-se, portanto, que existe uma hierarquia nesses dois âmbitos de atuação: na questão disciplinar, a autoridade é do diretor militar e no que diz respeito ao pedagógico, a autoridade é da diretora pedagógica.

Entretanto, a professora 3, na mesma pergunta, revela que o militar também participa em questões pedagógicas, não existindo uma diferenciação clara dos papéis exercidos pelos dois gestores:

Como eu falei, aqui não tem como a gente definir parte pedagógica ou parte disciplinar. Uma vez que nunca estão [os dois], é muito difícil até os dois estarem aqui, o que está lá no momento é o que atende (Professora 3).

Ao insistirmos com a professora 3 sobre o papel do pedagógico e do militar na escola, ela comentou que os militares assumem a questão disciplinar com alunos e professores, como fica demonstrado no fato de ter tomado uma advertência do diretor militar antecessor.

Contrapondo-se à fala da professora 3, nos estudos de Barros (2022), o autor relata que nas escolas militarizadas existe preocupação em manter uma separação das funções dos diretores, evitando-se, dessa maneira, conflitos de competência entre o diretor militar e a diretora pedagógica. O autor complementa dizendo que “esse posicionamento sugere que há na escola centralidade da obrigação 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” (Barros, 2022, p. 63).

Ocorre, porém, que no regimento da escola pesquisada, as atribuições do diretor militar extrapolam em muito a questão disciplinar, como podemos perceber em algumas das atribuições do mesmo:

IV - cumprir e fazer cumprir toda a legislação de ensino e as determinações legais emanadas da administração a que estiver subordinada;

V – coordenar e supervisionar a elaboração anual do Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento da Escola, dentre outros documentos exigidos pela Secretaria da Educação;

IX - diligenciar junto aos setores competentes o oferecimento de condições para disponibilizar um ensino de boa qualidade;

X - garantir a utilização e emprego dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis para a comunidade escolar;

XI - acompanhar, controlar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas e administrativas;

XIV - apresentar à Secretaria Municipal de Educação, quando solicitado, relatórios sobre as atividades e ocorrências desenvolvidas;

XV - zelar para que o ensino acompanhe o desenvolvimento da técnica e o aperfeiçoamento dos processos didático-pedagógicos;

XIX - promover à comunidade escolar, palestras, conferências ou cursos de capacitação continuada;

XX - designar oficiais, praças e servidores civis para as diversas funções existentes, conforme previsão do organograma;

XXI - baixar diretrizes e ordens para as atividades a serem executadas no âmbito interno;

XXII- homologar a constituição do Conselho Escolar e seu respectivo estatuto;

XXVII - Editar elogios individuais ou coletivos a qualquer membro da Comunidade Escolar (RE, art. 62, 2023, p. 6).

Isso demonstra a centralização da direção da escola na pessoa do diretor militar, pois é definido que ele é o principal responsável pela gestão da escola como um todo. Também se destaca que no regimento escolar da escola não é feita menção à diretora pedagógica, o que talvez se deva ao fato de que no início da implementação da gestão compartilhada, a escola não contava com uma pessoa com essa função, o que é, no mínimo, muito estranho. Somente a partir de três de janeiro de 2023, após eleições diretas, passa a existir a diretora pedagógica, o que confirma a fala da professora 3:

Até então, a gestão era centralizada no militar, [que] era o único diretor da escola. Não tinha diretora pedagógica. Ele contava com o apoio das coordenadoras [pedagógicas]. Então, tinha o diretor e as coordenadoras pedagógicas. Agora, este ano [de 2023] que entrou a gestão compartilhada (Professora 3).

Verificamos, na lei que regulamentou a posse da diretora pedagógica, que apesar de existir a figura da vice-diretora, que está figura parece permanecer ausente, pois nossa experiência nos permite dizer que a pessoa que ocupa este cargo não possui qualquer participação na gestão compartilhada e tem atuado apenas como professora.

Também é possível perceber a centralização do poder no PPP da escola, quando é afirmado que a direção-geral da escola municipal militarizada é do diretor militar. Esta centralização também se mostra perceptível na fala do diretor militar:

Tudo passa pela minha mão. Mesmo tendo a diretora pedagógica... tudo deve passar pelas mãos dela, mas a palavra final é minha. Mas esse suporte são

os professores que me dão, pois eles trazem para mim para que eu veja (Diretor militar, 2024).

Quando o diretor militar afirma que entra em contato direto com os professores para saber o que eles precisam para desenvolver um bom trabalho, sem intermediação da direção pedagógica, parece haver um certo conflito entre competências administrativas e pedagógicas e falta de clareza sobre as atribuições de cada diretor no ambiente escolar.

Segundo Barros (2022, p. 75), nas escolas militarizadas “[...] estão presentes características do gerencialismo na direção disciplinar, com a centralização e a verticalização das funções de gestão em suas relações e atuações perante a comunidade escolar”. O autor complementa afirmando que, “nessa perspectiva, é possível que o fenômeno da militarização de escolas públicas alinhe-se ao movimento de privatização via terceirização de escolas” (Barros, Silva, 2023, p. 189).

A próxima etapa da pergunta objetivou entender como os papéis dos dois diretores se relacionam. A professora 1 não quis responder à pergunta. A professora 3 reclamou que deveria haver harmonia entre o diretor militar e a diretora pedagógica, o que, em sua percepção, não estaria acontecendo na escola. Essa harmonia, segundo a professora, possibilitaria aos dois diretores “falar a mesma língua” no que diz respeito à tomada de decisões. A mesma professora comenta que falta diálogo entre as duas partes e reclama novamente da não presença conjunta dos dois diretores:

Falta diálogo entre os dois. As duas partes não se comunicam bem, infelizmente! Às vezes é tomada uma decisão e passada. Quando a gente vai executar e a gente vai falar com o diretor militar, ele fala: “mas eu não sabia”, e se a gente vai falar com a diretora pedagógica, “mas eu não sabia”. Então, falta diálogo entre os dois e eu acredito que deveria ser uma presença unânime dos dois na unidade todos os dias. O que não acontece, pois é alternado. Quando um está, o outro não está. É isso: fica trocando. Às vezes, estar os dois diretores na escola é muito difícil. Às vezes só [tem] um, às vezes nenhum. (Professora 3).

A fala da impressora é muito importante, pois contradiz a impressão geral, presente em outras questões que abordamos, de que está tudo funcionando muito bem na gestão da escola. Pensamos ser muito significativo o fato de os dois diretores não estarem presentes ao mesmo tempo, na escola. Como os diretores compartilham a gestão se sua presença na unidade escolar é alternada?

A professora 4 relatou que não tinha um convívio mais de perto com os diretores, mas que na visão dela o relacionamento entre os diretores é ótimo. Porém, diz que não pode afirmar isso com certeza, justamente pela falta de convívio com eles:

Para a gente olhar assim... porque a gente, em sala de aula, às vezes a gente não tem esse convívio com os diretores, mas eu acho que o relacionamento entre eles é ótimo. Eles têm um diálogo muito grande entre si. Porque para trabalhar dois diretores ao mesmo tempo, tem que ter um diálogo muito grande, senão não vai. Eu acho que não existe hierarquia entre eles (Professora 4).

A fala da professora demonstra que ela não tem elementos para afirmar que os diretores têm um bom diálogo muito entre si, pois, como afirma, não têm convívio com os mesmos. Assim, ela apenas supõe que as coisas são de determinada maneira.

O diretor militar manifesta que existe resistência quanto à presença dos militares na escola. Também, na opinião dele, há uma rígida divisão quanto aos espaços de atuação, o que pode ser percebido na seguinte fala:

Você tem uma parte pedagógica que é o coração pulsante da escola. A escola é para isso, é o local de ensinamento, é um templo do saber. A parte da militarizada veio para colocar o escudo ao redor desse templo do saber para que os profissionais de educação pudessem realmente desenvolver o trabalho deles. Muitos não veem, ou veem isso com os olhos deturpados, acreditando que os militares estão querendo tomar o lugar. Por isso que eu te falo, é água e vinho, não se misturam. Porém, tem uma convivência ótima, mas cada um no seu quadrado (Diretor militar, 2024).

A fala do diretor militar nos leva a novamente questionar sobre a forma como a gestão compartilhada ocorre na escola. Se é cada um no seu quadrado, como são compartilhadas as ideias, opiniões e decisões no ambiente escolar?

A diretora pedagógica também manifesta algumas dificuldades que têm se mostrado presentes na gestão compartilhada. Segundo ela, a disciplina dos alunos, a qual é a parte essencial a ser trabalhada pelos militares, continua nas mãos dos professores e, muitas vezes, quando a parte pedagógica cobra dos militares a disciplina dos alunos, eles jogam essa responsabilidade de volta para a parte pedagógica, o que faz com que o relacionamento entre o pedagógico e o militar fique difícil.

Ainda com relação a essa questão, buscamos saber como os participantes da pesquisa percebem a questão da hierarquia entre os gestores. Na percepção da professora 1, os diretores trabalham mais ou menos juntos. Já o professor 2 afirma que, pelo que tem visto e por sua participação na escola, a parte militar é que dá a

decisão final, em especial na parte disciplinar, como é possível constatar no trecho a seguir:

Olha, na verdade, com certeza deve ter, porém, essa hierarquia é... eu não tive assim um contato direto para saber como que funciona. Com certeza tem essa hierarquia da parte disciplinar com a parte pedagógica. Pelo que vi e com algumas conversas que eu já tive e alguns momentos que participei, parece que é a parte militar que dá a decisão final (Professor 2).

Para a professora 3, a diretora pedagógica tem se utilizado da posição do diretor militar para fazer comunicados e para impor respeito aos professores, como é possível perceber a seguir:

Às vezes, a diretora pedagógica usa a posição do diretor militar para impor respeito. Por exemplo, se ela vai fazer um comunicado, ela vai fazer um anúncio a partir de tal dia, é para se cumprir tal coisa... Se os professores discordam, ela fala que foi o diretor militar que falou. Então ela usa da posição do militar. Pode ser que haja momentos em que os dois estejam conversando, mas, a princípio, a presença que prevalece é do diretor militar (Professora 3).

O que se percebe nesta fala é que, em vez da diretora pedagógica se basear em sua própria autoridade como diretora para passar determinadas orientações à comunidade escolar, ela recorre à autoridade militar. Ou seja, ela abdica de sua autonomia em favor da autoridade do diretor militar.

A professora 4 comentou que acha que não existe hierarquia entre o diretor e a diretora, mas que não conseguiria afirmar isso com certeza. Já o diretor militar, quando perguntado se existe hierarquia entre ele e a diretora pedagógica, afirma que:

Não, tem não uma hierarquia! Eu não sou chefe. Eu estou chefe por força de função, mas eu não sou professor. Eu estou comandante. Amanhã eu saio, vocês continuam sendo professores. Eu posso ir para outra função, mas vocês são professores. Então, essa parceria tem que dizer, tem que ter e não tem que ter uma relação de hierarquia. Tem, então, a relação de companheirismo, lógico. Mas tem alguém que tem que responder por tudo isso, que é o dito comandante. Tem alguém que tem que responder por força de função. Ele vai responder, mas não tem hierarquia. É parceria! (Diretor militar, 2024).

Porém, conforme temos analisado, está claro que existe uma hierarquia, ao menos na questão disciplinar. A fala da diretora pedagógica contradiz a fala do diretor militar, pois, no entender dela,

tem sim uma hierarquia. Tem muita hierarquia do militar com o pedagógico. Assim, é tipo uma doutrina. Até você acostumar-se com ela, não é fácil. O pedagógico com [o] militar, a rotina do dia a dia. O comandante [diretor] é o elo de tudo, ele que rege a escola, o comandante (Diretora pedagógica, 2024).

Fica subentendido nesta fala da diretora que quem manda na escola é realmente o diretor militar.

Outro ponto importante que nos chamou atenção foi o aparecimento, com frequência, da expressão comandante nas falas dos entrevistados. Comandante é sinônimo de chefe, ou seja, quem exerce o comando.

Em resumo, na categoria hierarquia, o que prevalece, na percepção dos entrevistados, é que existe uma hierarquia, o diretor militar estando no topo da mesma.

5.5 Momento de formação, funções dos militares e processo de escolha dos professores

Com a gestão compartilhada, foi implementado na escola um momento chamado de “formação”, realizado todos os dias, no qual são tratados assuntos disciplinares com os alunos e ordem unida⁸, sendo o mesmo de responsabilidade dos militares. Para realizar este momento de “formação”, os alunos e os professores, no período da manhã, precisam estar quinze minutos mais cedo na escola. Para compensar, no período vespertino os alunos saem quinze minutos mais tarde.

A imagem a seguir ilustra o momento de formação dos alunos no ano de 2022, antes da entrega dos uniformes escolares:

Figura 9 – Momento da “formação” dos alunos



Imagem disponível no Instagram da Secretaria Municipal de Educação

⁸ É uma formação militar que se caracteriza por uma marcha, parada ou reunião harmoniosa, cadenciada e equilibrada. É uma prática fundamental na atividade militar, que visa a uniformidade.

Esse aumento do tempo de trabalho do professor com a inserção do período chamado de “formação” se mostrou durante as entrevistas uma mudança muito sentida e reclamada pelos professores. Conforme a diretora pedagógica:

O horário nosso, a gente entra quinze minutos mais cedo para fazer a formação, cantando o hino nacional e o hino de Goiás. No caso, a gente entra quinze para as sete, sai o meio-dia de segunda a terça e quarta ao meio-dia. Os demais [dias] são onze e meia [o horário de saída]. E, no vespertino, [é] às treze horas a entrada e a saída às dezoito horas. Antes da militarização [a entrada] era sete horas da manhã e [a saída às] onze e meia; e no vespertino também era meio-dia e meia [a entrada] e saíam às dezessete e trinta (Diretora pedagógica, 2024).

O período chamado de “formação” tem basicamente a mesma rotina, organizado em informes, oração, Hino Nacional Brasileiro e Hino de Goiás. Perguntamos aos professores quem estaria à frente desses quinze minutos:

Geralmente é o diretor militar, mas quando são os outros policiais, são acompanhados por ele. Quando ele não está, nós temos o chefe de disciplina que acompanha os meninos lá na formação (Professora 1).

A parte pedagógica e a parte administrativa, a qual é o diretor militar, entraram num acordo e hoje só tem os militares responsáveis por esses quinze minutos (Professor 2).

São só os militares e as coordenadoras [pedagógicas]. Às vezes a diretora desce, mas nem sempre. Mas é um momento militar. Então, hoje são os militares! Porque a princípio era confuso. A princípio, era obrigatória a presença dos professores durante o momento cívico (Professora 3).

Algo que chamou atenção foi o fato de na escola existir uma rotina de oração neste período chamado de “formação”. O que permite questionar se a escola perdeu a sua laicidade. A escola laica pode abordar questões religiosas, mas de forma imparcial e crítica, respeitando as diferentes crenças religiosas dos alunos e de suas famílias, sem a imposição de orações influenciadas por doutrinas religiosas ou políticas específicas. Este é um direito que está esculpido na Constituição Federal, no inciso VI do art. 5 e no art. 19, inciso I, e na LDB 9.394/96, no seu art. 33, caput.

A professora 1 relatou que geralmente é o major (Diretor Militar) que está à frente desses quinze minutos de formação. Conforme fala do professor 2 acima, antes o pedagógico e o disciplinar tinham responsabilidade compartilhada sobre este momento, mas atualmente ele é assumido apenas pelos militares, mesma compreensão da professora 4. Já para a professora 3, são os militares e as

coordenadoras pedagógicas e às vezes a diretora pedagógica quem assume esta prática. Em resumo, ao que parece, não há uma participação conjunta dos diretores.

Num segundo momento, buscamos compreender quais assuntos são tratados nessa formação. Pelos relatos dos entrevistados, percebemos que todos concordam que são tratados assuntos disciplinares e pedagógicos ao mesmo tempo, como podemos observar nas falas dos professores a seguir: “Os dois ao mesmo tempo!” (Professora 1). “Poderia dizer que são tratadas as ações disciplinares e pedagógicas” (Professor 2). “Esse momento eles passam tanto assuntos disciplinares quanto pedagógicos” (Professora 3). A única professora que ressaltou que são tratados mais assuntos disciplinares do que pedagógicos foi a professora 4.

Destaca-se o fato dessa “formação” não estar presente no regimento escolar e nem no PPP da escola.

Percebemos, nesse momento da “formação”, onde ocorrem informes pedagógicos e disciplinares, outro espaço onde não há uma atuação conjunta da gestão, prevalecendo a atuação dos militares, pois a diretora pedagógica está presente apenas “às vezes”.

Tanto os professores 2, 3 e 4 como o próprio diretor militar concordam que a função dos militares está relacionada à disciplina dos alunos:

Tem um militar responsável pela disciplina e pelas formações, que são aqueles quinze minutos [chefe de disciplina]. Temos outro militar que trabalha no fundamental, um [coordenador disciplinar] e o militar que fica na parte do trabalho do portão [coordenador disciplinar do fundamental dois] e o diretor-geral [diretor militar] (Professor 2).

Então, a parte dos militares, hoje, é tomar conta do período de momento de formação, fazer a contagem dos alunos, ficando no portão controlando quem entra e quem sai e quem sabe na hora do recreio, ficando com os meninos (Professora 3).

O diretor militar é... o chefe maior [diretor militar]. O tenente. Esse é o chefe... da disciplina [chefe de disciplina]. Tem os dois subtenentes. Cada um tem suas funções: um pega os meninos do primeiro ao quinto ano, ajudando lá embaixo, e o outro pega do sexto ao nono ano. Quando não está, o outro assume a responsabilidade (Professora 4).

Porém, como podemos perceber pelas falas dos entrevistados apresentadas ao longo da análise, as funções desempenhadas pelos militares na escola às vezes parecem não estar bem definidas e a própria questão disciplinar como exclusividade dos militares é questionada. Como exemplo claro disso, destacamos as falas da professora 3:

Há uma divergência na realização desses papéis, porque, no horário do recreio, quem está lá é a coordenadora da primeira fase. Só [se] escuta ela [coordenadora pedagógica da primeira fase] gritando, ou seja, ela toma conta da disciplina no momento do recreio (Professora 3).

A professora se refere ao fato de a coordenadora pedagógica da primeira fase (1º ao 5º ano) estar tomando conta do recreio dos alunos, função essa que, em princípio, deveria ser desempenhada pelos coordenadores disciplinares (militares) da escola. Para o diretor militar, o fato de isto estar acontecendo mostra que na escola há um déficit de militares:

Nossa escola... nós temos um déficit de militares. O nosso efetivo é muito pequeno e nós temos uma função que não cabe a nós, porém é exercida por nós, a qual é a portaria [da escola]. Infelizmente, sempre que alguém chega aqui, os militares têm que ir ao portão e [isto] está errado. Nas escolas militarizadas não pode acontecer. A escola tem que ter o porteiro [da escola] (Diretor militar, 2024).

Entretanto, a principal questão que a análise da categoria traz é o fato de ao menos parte da disciplina dos alunos, depois da implementação da militarização, ter permanecido nas mãos dos professores, como relatou a professora 3:

Então eu comecei a entender que as medidas disciplinares, quando solicitadas, não eram eficazes. Não só eu, mas todos [entenderam assim]. A gente continua do mesmo jeito. Quem toma conta da parte disciplinar dos meus alunos sou eu. Eu criei relatórios e advertências falando [para o aluno] quando ele não fizesse as minhas atividades, ele levaria esse relatório para casa (Professora 3).

Esse militar sem instrução fazia esse aluno copiar o hino nacional cinco, dez vezes, o que não me ajudava na indisciplina, que cunho pedagógico teria isso? Que resultado eu teria com esse aluno? Na verdade, ele voltava para a sala de aula cansado de copiar e ainda mais revoltado (Professora 3).

Barros (2022), nos resultados de seus estudos, afirma que a disciplina integra a primeira dimensão das escolas militarizadas. No próprio PPP da escola objeto de estudo (2023, p. 17), item 5.2, é dito que “o militarismo tem como fonte duas vigas mestras, que são a hierarquia e disciplina”. A palavra disciplina aparece oitenta e três vezes no PPP da escola, demonstrando assim a importância da mesma.

Devemos salientar que quando a professora 3 diz: “esse militar sem instrução...”, ela está se referindo aos policiais militares que trabalham na escola, com exceção do diretor militar. Para a professora, esses militares não possuem formação pedagógica e isso acaba por desmerecer a própria formação dos professores, desconsiderando assim todo o saber acumulado cientificamente na área da educação.

No entendimento da professora 3, a disciplina, uma das justificativas da implementação da gestão compartilhada, tem falhado. Ela afirma que durante muito tempo tentou chamar os militares para resolver os problemas disciplinares que aconteciam na sua sala de aula. Porém, destaca que os alunos indisciplinados eram convidados pelos militares para sair da sala de aula para resolver esses problemas disciplinares e que, em vez de resolver os problemas, os militares somente conversavam com os alunos, dizendo-lhes, segundo ela, que “eram seus amigos”. Depois, quando esses alunos retornavam para a sala de aula, estavam ainda mais indisciplinados:

Durante um tempo, eu tentei fazer isso porque eu achei que, a princípio, a parte disciplinar seria totalmente dos militares. Até eu entender que não, porque eu mandava esse aluno para fora [da sala de aula] para resolver [e] quando ele voltava [para a sala de aula] estava pior, fazendo gracinha e piada da cara dos militares, dizendo que eles falaram que eram seus amigos (Professora 3).

Na terceira parte dessa categoria, procuramos saber como é feita a escolha dos professores que atuam na escola. Os entrevistados trouxeram diferentes informações em suas falas. Para os professores 1, 2 e 4, não houve uma forma específica de seleção para definição dos professores, como vemos a seguir:

Essa informação eu não tenho! (...) Eu não sei como que funciona, pois... já trabalho lá [na escola] há muito tempo. Então, quer dizer, eu permaneci. Mas imagino que seja um dos requisitos um profissional que tenha responsabilidade, comprometimento, porque lá pede muito isso (Professora 1).

Não! Não houve! Porque, na verdade, a escola está dentro da rede municipal e às vezes sempre é deslocado o professor de uma unidade para outra. Por exemplo, da Escola Professora Irene para a militar. Então não existe uma seleção (Professor 2).

Não! Eu acho que não, porque... como a escola [é] militarizada, tem uma participação do município [Secretaria Municipal de Educação], que entra com os professores, e a outra parte, a qual é do município [poder executivo], entra com os militares. Então, os professores vêm da rede municipal (Professora 4).

O diretor militar afirma que não sabe como é feito o processo de escolha dos professores que trabalham na escola (Diretor militar, 2024).

Conforme Mendonça (2019), na maioria das vezes, quando as escolas passam pelo processo de militarização, elas já possuem um efetivo de professores que atuavam nelas antes de serem militarizadas. Barros (2022) complementa afirmando

que, um tempo após militarização escolar, ocorre um processo seletivo para preencher as necessidades de reposição de docentes efetivos que não se adaptam à doutrina militar, os quais são geralmente colocados à disposição das subsecretárias de educação, estaduais ou municipais para poderem ser realocados em outra unidade escolar (Barros, 2019). Conforme indicam os estudos de Barros e Silva (2023), os professores das escolas militarizadas devem silenciar suas vozes ou retirar-se.

Para os professores 1, 2 e 4, não existe uma seleção específica para os professores que irão trabalhar na escola municipal militarizada. Entretanto, a professora 3 e a diretora pedagógica trouxeram informações diferentes:

Geralmente, o diretor, com a secretária de educação, a diretora e os coordenadores, buscam por professores que tenham perfis que eles buscam. Mas isso não é critério só da militarizada, pois em todas as unidades de educação os diretores decidem quais professores têm um melhor perfil para determinada série (Professora 3).

O prefeito é quem faz essas escolhas das pessoas e dos professores. Temos os professores de matéria específica, mas já vem passado pela secretaria. Não somos nós aqui que escolhemos esses professores, não. Eles já vêm escolhidos de lá (Diretora pedagógica, 2024).

Com base na minha experiência como professor da rede municipal de educação e como conselheiro municipal de educação na cidade onde se processa o estudo, posso dizer que não existe um processo específico de escolha dos professores que atuam na escola municipal militarizada. O que temos percebido é a existência de uma cobrança maior relacionada ao cumprimento curricular dos conteúdos do ano letivo, vestimenta dos professores e pontualidade no horário de trabalho dos profissionais que trabalham na escola. Porém, essas e outras exigências acabam funcionando como uma espécie de pressão que faz com que muitos professores migrem para outras escolas da rede, por não se adaptarem às novas formas de trabalho.

Comentando sobre uma escola militarizada estadual onde trabalhou antes de vir para a escola pesquisada, o diretor militar relata que o processo de indicação de professores por pessoas da gestão envolve alguns critérios, em específico a necessidade do docente ser adepto ao projeto de militarização escolar:

A principal característica para atuar na escola militarizada é ser a favor do projeto, pois têm aqueles [professores] que, por pensar de uma forma equivocada, são contra você. [Eles] nem querem conhecer (Diretor militar, 2024).

É possível entender, pela fala do diretor militar, que aqueles professores com opiniões divergentes do que propõe o projeto de militarização das escolas não são bem aceitos. Como os professores que estão atuando na escola municipal militarizada precisam ter um discurso a favor do projeto, isso pode explicar a coesão de várias falas iniciais dos entrevistados, as quais convergem no sentido de um acordo com relação à gestão militarizada.

Com relação às diferenças salariais e planos de carreira dos contratos dos professores que trabalham na escola militarizada em relação aos demais professores da escola pública, de forma unânime, os participantes da pesquisa afirmam que não existem diferenças, como percebemos nas repostas dos professores e da diretora pedagógica:

Não! Todos nós recebemos o piso salarial com o mesmo rendimento (Professora 1).

Não! Na verdade, não existe. A rede, é unificada. Então, os salários e o plano de carreira são os mesmos para todos, independente de qual seja a escola. Então, os salários dos professores são os mesmos (Professor 2).

O piso é o mesmo. O que muda são os títulos [progressão horizontal e vertical]. Cada um recebe diferente de acordo com as progressões verticais e horizontais, mas por mérito não existe nenhum tipo de gratificação para aquele que trabalha na escola militarizada (Professora 3).

Não existe nenhuma diferença salarial. Existem diferenças agora, falando sobre salário, nos contratos. O salário deles é de acordo com o grau de escolaridade deles [progressão horizontal e vertical]. A diferença que tem é entre os contratos, isso aí tem essa diferença, mas em relação aos demais não (Professora 4).

Diretora pedagógica: Não! (Diretora pedagógica, 2024).

Apesar de os professores afirmarem que não existem diferenças salariais entre eles e os demais professores da rede, eles possuem vantagens adicionais que influenciam positivamente em seu trabalho. Como exemplo, podemos mencionar que no decorrer da implementação da gestão compartilhada, além do uniforme, já mencionado anteriormente, foi realizada a doação de um tablet para os professores realizarem seus planejamentos, além de ter sido implementado o sistema administrativo e pedagógico SIAP-GO, em parceria com o governo de Goiás, informatizando o diário do professor, além de outras melhorias na infraestrutura da escola, conforme já mencionado.

Podemos compreender como outra vantagem o fato de os alunos que não aderiram ao projeto terem sido transferidos para a rede estadual, realizando assim uma espécie de seleção dos estudantes, permitindo-se assim, aos professores, trabalharem com uma gama de estudantes interessados no modelo escolar implementado, o que pode contribuir na questão disciplinar.

No que se refere especificamente aos contratos de trabalho temporários, a professora 4 relatou que existe uma diferença salarial em relação aos professores concursados. Para Paulo (2019), essa diferença salarial entre concursados e contratos temporários de trabalho não é um caso isolado do município pesquisado e nem mesmo acontece somente em escolas militarizadas, mas tem se mostrado menor em escolas não militarizadas.

Essa forma de precarização do trabalho docente tem se mostrado comum e isso não difere no estado de Goiás, onde há um altíssimo número de professores atuando com contratos de trabalho temporários. Em relação aos valores pagos nesses contratos, o governo desse estado, em 2019, chegou a pagar seiscentos reais mensais e a maioria dos docentes que recebiam esse salário estava lotada em escolas militarizadas (Paulo, 2019).

Todavia, essa situação onde a maioria dos docentes possui contratos de trabalho temporário não foi verificada na escola pesquisada. Conforme apontado pelo PPP, no ano de 2024 a escola possuía um efetivo de trinta e cinco professores, sendo trinta e um deles (89%) concursados e somente quatro (11%) com contrato de trabalho temporário.

5.6 Mudanças no regimento escolar e no projeto político pedagógico

Conforme Barros (2022), a maioria das escolas militarizadas toma como base, para as adequações do regimento escolar, o documento dos colégios militares. Lima (2018) indica que os regimentos das escolas militarizadas do estado de Goiás possuem uma rigidez na questão da disciplina, que visa somente corrigir e punir: “no cumprimento das normas e obediência da (in)disciplina ainda estão intrínsecas sanções e castigos, exaltação e privilégios” (Lima, 2018, p. 90). Para o autor Lima (2018, p. 97),

ao serem educados com extremo rigor, esses alunos constituirão uma massa passiva e padronizada na sociedade, cidadãos acríticos e despolitizados, aceitando as condições impostas pelo Estado e pela classe dominante,

negligenciando a obrigação de transformação da sociedade de forma mais justa e igualitária.

No que se refere às mudanças no regimento escolar após a implementação da gestão militarizada na escola pesquisada, este documento foi substituído. Conforme o diretor militar, as escolas militarizadas municipais geralmente fazem uma adaptação do regimento das escolas militarizadas estaduais às necessidades das escolas municipais:

Normalmente é baseado nas escolas militares do estado. São feitas alterações de acordo com a necessidade do município, de acordo com a necessidade da sua escola. Eu peguei um regimento de uma escola militar do estado. Lá, eu tenho toda uma gama de direitos e deveres, tudo aquilo que vai reger a escola e que está no PPP daquela escola. Eu pego aquele regimento o trago para a escola municipal, adequando-o às necessidades da escola que está sendo criada ou à realidade daquele município, e coloco no PPP da escola. Mudanças de uniforme são de acordo com cada município. Não é com as do estado, que é uma cor só para todo estado (Diretor militar, 2024).

As mudanças presentes no regimento escolar mais sentidas pelos professores dizem respeito ao uniforme escolar (básico e social), corte de cabelo e horário de formação dos alunos, conforme vemos a seguir:

Tivemos várias mudanças! Uma delas foi no horário de entrada para a escola, que a gente tinha um horário... a questão do aluno, pois ele tem que estar ali no horário para cantar o hino nacional... É, isso também, a gente não tinha esse hábito (Professora 1).

Teve sim! O uniforme usado dentro da escola militarizada, uniforme social e básico. Na terça e na quinta, os alunos e também os professores, usam o uniforme social. Na quarta e na sexta, o uniforme básico para professores e alunos e o uniforme de educação física para as aulas de educação física. O período dos quinze minutos, que a gente tem chamado de formação, foi implantado pela escola militarizada (Professor 2).

Implementação de matéria, por exemplo, de cidadania e civismo, foi implantada no currículo escolar, que também está no regimento e que não está presente em outras [escolas]. Fala também sobre as punições por indisciplina (Professora 3).

Na segunda, quarta e sexta, o uniforme básico, camiseta, calça jeans e tênis, de preferência escuro, cabelo preso de rabo nas terças e quintas, uniforme social, o sapato preto social. Cabelo é de coque com rendinha no cabelo, bibico no cabelo. Os meninos têm o corte de cabelo. Então, esse é o regimento da escola (Professor 4).

No artigo 222 do regimento escolar, é possível perceber a atenção especial dada à questão do uniforme escolar:

O uso dos uniformes é fator primordial para a boa apresentação individual e coletivamente dos alunos, bem como do corpo docente e administrativo, permitindo sua rápida identificação perante os demais membros da comunidade (RE, 2023).

Do artigo 223 até o artigo 231, o regimento se dedica às características do uniforme escolar do aluno, visando impor o padrão adotado pela escola. Já do artigo 232 até o artigo 235, são apontadas as características do uniforme dos professores, corpo administrativo e serviços gerais (RE, 2023).

O tema dos uniformes escolares é retomado no artigo 238. Neste artigo são descritas as peças e modelos de roupas complementares permitidas. Nos artigos 246 e 247, o regimento aborda as punições sobre o descumprimento das normas referentes ao uniforme escolar (RE, 2023). No total, são dezesseis artigos dedicados ao uniforme escolar. Talvez por isso essa seja uma mudança bastante destacada pelos professores.

Destacamos que o primeiro diretor militar exigiu o uso do uniforme escolar para os professores mesmo estando no período pandêmico, quando os alunos estudavam remotamente.

O regimento escolar dedica quatro artigos para tratar do corte de cabelo. Esses artigos contam, no total, com treze parágrafos, seis incisos e um parágrafo único que descrevem a forma, modelo e o período em que deve ser feito o corte. Neles, a palavra cabelo aparece dezesseis vezes, demonstrando assim a importância da padronização do corte de cabelo (RE, 2023). Outro destaque é para a palavra horário, mencionada sete vezes, demonstrando a relevância da pontualidade, tanto do professor como do aluno (RE, 2023).

No mesmo documento, a palavra “disciplina” é mencionada dezenove vezes, a palavra “disciplinar” aparece cinquenta e três vezes e a palavra “disciplinares” aparece vinte e duas vezes, evidenciando a importância da disciplina na escola militarizada (RE, 2023).

Ainda na análise do PPP, é possível perceber que, após a implementação da gestão compartilhada, houve a inserção de duas disciplinas na matriz curricular, tanto na primeira como na segunda fase do ensino fundamental. São as disciplinas Informática Básica e Cidadania e Civismo. A disciplina de Cidadania e Civismo está presente também no regimento escolar, em seu artigo 35, caput, o qual afirma ser esta uma matéria própria do ensino militar (RE, 2023).

A inserção dessas disciplinas é um segundo aspecto que prolongou o horário de saída dos professores (PPP, 2023). De forma geral, tanto as escolas militarizadas estaduais quanto municipais valorizam o civismo (“amor à pátria”) e a cidadania (“direitos e deveres das pessoas dentro do território brasileiro”), visando uma formação moral e cívica dos alunos, fortalecendo o sentimento de patriotismo (PPP, 2023). No PPP, as disciplinas de informática e civismo e cidadania aparecem no currículo das disciplinas do núcleo diversificado, pois não integram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Obviamente, em escolas não militarizadas, essas disciplinas não existem.

Talvez esta mudança tenha sido evidenciada pelos professores por estas disciplinas não fazerem parte da BNCC e por este motivo não estarem presentes em outras escolas da rede municipal de ensino, onde os docentes que trabalham na escola municipal militarizada muitas vezes complementam a carga horária e tem contato com outro currículo escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso estudo, percebemos que a gestão compartilhada no Brasil é um processo que tem suas raízes históricas na década de noventa, sendo que Goiás se destaca como estado pioneiro nessa modalidade de gestão escolar, especificamente em escolas estaduais.

No nosso estudo, constatamos que a implantação da gestão compartilhada na escola pesquisada aconteceu no ano de dois mil e dezenove, momento em que, no Brasil, verifica-se um grande incentivo, por parte do governo federal, para proliferação desse modelo de gestão, especificamente por intermédio Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), o que pode ter sido um fator que impulsionou a implementação desse tipo de gestão na escola pesquisada.

Como vimos no decorrer dessa pesquisa, a gestão compartilhada está em desacordo com a gestão democrática prevista na Constituição Federal de 1988 no art. 206 e na LDB 9.394/1996 no art. 14. Com base no artigo 144 da Constituição Federal de 1988, parágrafo 5, é possível perceber que os militares que estão atuando nas escolas militarizadas estão em desvio de função, pois a Constituição não prevê o termo escola ou mesmo administração de escolas como atribuições legais dos militares. Notamos também que o artigo 83 da CF/88, destinado às escolas subordinadas ao sistema de ensino do exército brasileiro, tem sido usado distorcidamente para difundir a implementação da gestão compartilhada.

Afirmamos também que movimentos ligados ao neoconservadorismo e neoliberalismo têm uma forte conexão com os grupos de direita brasileiros em sintonia com a implementação da gestão compartilhada e mercantilização da educação pública. Conforme afirmamos, na campanha para a eleição presidencial de dois mil e dezoito, em alinhamento com esta onda neoliberal, Jair Bolsonaro utilizou como veículo para sua ascensão política a criação das escolas cívico-militares, defendendo o resgate dos valores perdidos da família tradicional.

Mostramos, apoiados na literatura, que a revogação do PECIM e do SECIM pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva não surtiu o efeito esperado pelo governo federal, isto é, a extinção de modelo de gestão compartilhada, pois muitos estados e municípios criaram leis próprias para a manutenção desse modelo de gestão. Isso se deve provavelmente ao fato de que muitos governantes apoiadores desse modelo de gestão pertencem a grupos conservadores.

No nosso entendimento, a figura do gestor pedagógico difere do gestor militar no que se refere à democracia escolar. Consideramos, no decurso de nossa pesquisa, que a implementação da gestão compartilhada em escolas públicas estaduais e municipais fragiliza os preceitos democráticos da educação brasileira, retira a autonomia do gestor pedagógico e constrói brechas que favorecem a privatização, marchando em sintonia com os preceitos da NGP.

Na revisão bibliográfica, o exame das produções revelou que o meio acadêmico necessita de estudos acerca da gestão compartilhada nas escolas públicas municipais como enfoque central. Todos os autores e autoras estudados mostram-se contrários à modalidade de gestão compartilhada, demonstrando também a falta de legalidade na implementação desse tipo de gestão.

Especificamente em relação à realidade investigada, a análise dos dados demonstrou que após a implementação da gestão compartilhada houve um processo acelerado de melhoramento da infraestrutura. A escola também ganhou um reforço de quatro funcionários, todos eles policiais militares da reserva remunerada, os quais atuam na parte administrativa e disciplinar.

Em relação à contribuição voluntária, mesmo estando presente no regimento escolar, verificamos que a mesma não foi adotada pela escola. Pensamos que um dos fatores que pode ter levado à ausência dessa cobrança dessa contribuição é o fato de a escola atender uma clientela de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Na revisão de literatura, todos os trabalhos lidos apontam para os pais ou responsáveis como os responsáveis por comprar os uniformes e kits escolares das escolas militarizadas. Diferente dessa percepção geral, constatamos que, na escola pesquisada, a secretaria de educação municipal tem realizado a doação desses utensílios escolares.

Encontramos também, que o processo de escolha do diretor militar, conforme Barros (2022) constatou em sua pesquisa, que se tratou de uma escolha discricionária e hierárquica, divergindo de uma escolha democrática, rompendo-se com o princípio da gestão democrática esculpido na Constituição Federal de 1988 no art. 206 e na LDB 9.394/1996 no art. 14. Já o processo de escolha da diretora pedagógica foi realizado de forma democrática, com a participação da comunidade escolar em um processo eleitoral formalizado por meio do voto.

Em relação à formação dos militares, identificamos que o diretor militar possui licenciatura, tendo realizado outros cursos de aprimoramento profissional também

voltados para a área educacional. Quanto aos outros militares que atuam na escola, ao que tudo indica, estes não possuem licenciatura.

Podemos observar que existem indicativos de que a implementação da gestão compartilhada na escola municipal militarizada não ocorreu de forma democrática, onde a comunidade escolar pudesse se manifestar propondo sugestões, opiniões, ideias, críticas e reflexões. Contudo, consoante as descobertas de Bezerra (2019), a escola pesquisada não é o único caso.

Notamos, também, no decorrer da análise, que existem algumas resistências da comunidade escolar quanto à implementação da gestão compartilhada, principalmente em relação aos horários de entrada e saída da escola e na questão do uso do uniforme. No aspecto mudanças com a militarização, percebemos que a proibição do uso do celular no ambiente escolar, diminuição das conversas paralelas e andanças pela sala de aula, além de xingamentos, foram algumas das alterações positivas identificadas pelos professores. Porém, os sujeitos afirmam que os problemas disciplinares persistem.

Vimos, pelos depoimentos, que os professores, de forma geral, também cuidam da questão disciplinar. Porém, isso ocorre apenas em relação ao espaço da sala de aula, ficando os militares responsáveis pela disciplina nos outros espaços da escola. No entanto, mesmo fora da sala de aula, a disciplina dos militares está falhando, pois tanto docentes quanto a diretora pedagógica afirmam que, mesmo fora da sala de aula, muitas vezes são os docentes quem têm que resolver os problemas.

Entre todas as mudanças percebidas pelos professores, uma que teve destaque foi a presença do diretor militar nos órgãos colegiados (conselhos de classe e demais trabalhos coletivos). Foi possível notar, pelas falas dos entrevistados, grande divergência quanto à participação do diretor militar nesse órgão. Em resumo, foi possível concluir, quanto a esse aspecto, que o diretor militar participa dessas reuniões.

O principal objetivo desta dissertação foi identificar as características da autonomia e da democracia na gestão compartilhada de uma escola pública militarizada do município de Luzinópolis. A análise das entrevistas apontou que as decisões, por exemplo, nos conselhos de classe, com a militarização, vêm acontecendo de forma unilateral e verticalizada pelo diretor militar. O que constatamos, na escola pesquisada, é que, após a militarização, os primeiros diretores adotaram uma postura verticalizada e mesmo autoritária. Já o diretor militar atual tem adotado

um perfil mais colaborativo, que tem favorecido a tomada de decisões de forma participativa.

No entanto, essa postura participativa contrasta com a centralização do aspecto disciplinar na figura dos militares que atuam na unidade escolar, secundarizando o papel da diretora pedagógica o que confirma os achados de Barros (2022), Barros e Silva (2023), Bezerra (2019) e Souza e Oliveira (2023). Notamos também a existência de uma divisão do trabalho e uma hierarquia no que diz respeito às dimensões disciplinares e pedagógicas, a primeira tendo o diretor militar como principal autoridade e a segunda a diretora pedagógica. Destaca-se o fato do diretor militar afirmar que todas as decisões passam por ele.

No regimento escolar da escola, não é feita menção à diretora pedagógica, o que talvez se deva ao fato de, no início da implementação da gestão compartilhada, a escola contar com uma pessoa para essa função, o que é, no mínimo, muito estranho.

Algo que nos chamou muito atenção foi o fato de os dois diretores não estarem presentes ao mesmo tempo, na escola, o que, no nosso entender, compromete a gestão compartilhada. A diretora pedagógica, como ficou demonstrado, tem abdicado de sua autonomia em favor da autoridade do diretor militar, parecendo delegar a este último questões que seriam de sua responsabilidade. O que percebemos, pelos depoimentos dos entrevistados, é que existe uma hierarquia onde o diretor militar está no topo.

Alguns professores acreditam que têm autonomia nas decisões relativas a seu trabalho. Porém, percebemos também que algumas decisões, tanto dentro como fora da sala de aula, precisam ser apreciadas pelo diretor militar, o que apontou limites na autonomia dos docentes. Quanto à participação na construção do PPP (2023), constatamos que apenas um docente afirmou que não havia participado.

Encontramos também, na escola, um momento chamado de “formação”, onde ocorrem informes pedagógicos, disciplinares e a execução de ordem unida, sendo este outro espaço onde não há uma atuação conjunta da gestão. Na “formação”, predomina a atuação dos militares, pois a diretora pedagógica está presente apenas “às vezes”. Achamos também muito estranho o fato dessa “formação” não estar presente no regimento escolar e nem no PPP da escola.

Quanto ao processo de escolha dos professores que irão atuar na escola municipal militarizada, obtemos diferentes informações. Com base em nossa

experiência como professor da rede municipal de educação, podemos afirmar que não existe um processo de escolha dos professores que irão atuar na escola municipal militarizada. Porém, existem indicativos de algum tipo de seleção, pois, segundo o diretor militar, os professores que substituem os que saem são indicados, levando-se em consideração sua adaptação à proposta da escola, afirmação que está de acordo com os achados de Mendonça (2019) e Barros (2022).

Identificamos também que não existem diferenças salariais entre os professores da escola militarizada e as demais escolas da rede municipal, mas os primeiros podem desfrutar de certos “privilégios”, como melhor infraestrutura e alunos mais disciplinados em função da aceitabilidade desses últimos e de seus pais à proposta da escola, que traz efeitos positivos para as condições de trabalho.

Ainda com relação ao aspecto das condições de trabalho, conforme o PPP da escola, a mesma possui um efetivo de trinta e cinco professores, sendo trinta e um deles (89%) concursados e somente quatro (11%) com contrato de trabalho temporário, o que difere da maioria das escolas do estado, onde a maioria dos professores são contratados. A partir desse dado, podemos dizer que não encontramos situação de precarização do trabalho docente no que se refere à relação contratual de trabalho.

Percebemos, pela leitura do regimento da escola, o quanto o uniforme escolar e a disciplina são fundamentais para este modelo de gestão. De fato, como demonstra o estudo de Barros (2022), a disciplina é a dimensão mais enfatizada em uma escola militarizada.

Podemos constatar, também, que o regimento escolar implementado na gestão compartilhada da escola é totalmente novo, tendo sofrido alterações para se adaptar às peculiaridades da escola municipal militarizada, realidade que verificamos também nos estudos de Barros (2022). No que diz respeito ao PPP, percebemos que, após a implementação da gestão compartilhada, houve a inserção de duas disciplinas na matriz curricular, tanto na primeira como na segunda fase do ensino fundamental, o que prolongou o horário de saída dos professores, sendo está uma mudança muito sentida pelos mesmos.

Precisamos destacar que quando iniciamos este estudo, esperávamos encontrar, na escola pesquisada, muita resistência a entrada de pesquisadores educacionais, pois a pesquisa sempre busca gerar um novo conhecimento e/ou corroborar, ou refutar algum conhecimento preexistente e por ser uma escola

militarizada, que possui uma doutrina militar que não é passível de questionamentos. Nossa expectativa era de que isso poderia criar uma certa dificuldade para a realização desse trabalho. Porém, ao contrário do previsto, o que encontramos foi uma escola com sujeitos receptíveis ao estudo, tanto no momento das entrevistas com os diretores e professores como na entrega de documentos e leis que muitas vezes não estavam disponíveis eletronicamente. Desde o nosso ponto de partida da pesquisa, quando precisamos da anuência da secretaria de educação, até o momento final, houve um clima colaborativo por parte da equipe gestora, demonstrando sempre prontidão para tudo solicitado.

Pensamos que é necessário a existência de mais trabalhos voltados especificamente para o estudo da gestão compartilhada em escolas militarizadas municipais. É preciso reconhecer que o fenômeno está em desenvolvimento, mesmo havendo movimentos de oposição ao mesmo. Assim, entendemos esse trabalho como sendo apenas um ponto de partida para muitos que virão.

REFERÊNCIAS

- AGNOL, Laísa Dall. Escola cívico-militar: os estados brasileiros que mais apostam no modelo. **Revista VEJA**, São Paulo - SP, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/escola-civico-militar-os-estados-brasileiros-que-mais-apostam-no-modelo>>. Acesso em 25 de fev. de 2024.
- ALVES, Miriam Fábila; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O processo de militarização de uma escola estadual pública em goiás. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e0224778, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.0224778>>. Acesso em: 14 nov. de 2023.
- ALVES, Miriam Fábila; REIS, Livia 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 - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 810–831, 2021. DOI: 10.21573/vol37n22021.113221. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/113221>>. Acesso em: 26 nov. de 2023.
- 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 - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 633, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96283. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/96283>>. Acesso em: 11 jan. de 2024.
- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, Lamparina, 2007, p.119-149. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WP3HvaQTENxkvtqECsUsm6l7gYYGQ_VC/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 Set. de 2024.
- BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. 2004. 234p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/6668>>. Acesso em 12 de ago. de 2023.
- BARROS, Afrânio de Sousa. **Militarização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal: desdobramentos na gestão democrática**. 2022. 109 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília-DF. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12358817>. Acesso em: 13 de out. de 2023.
- BARROS, Afrânio; SILVA, Edileuza Fernandes da. Implicações da militarização na gestão democrática: caso de uma escola pública do Distrito Federal. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 183–204, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1656. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1656>>. Acesso em: 18 nov. de 2023.
- BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 2, 2004, pp. 49-83. Universidade do Minho,

Braga, Portugal. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2024.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996. Disponível em: <<https://www.geocities.ws/angesou/barroso.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2024.

BARROSO, João. **Autonomia da escola**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/361-1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. de 2024.

BASILIO, Ana Luíza. Mães e professoras denunciam assédio em colégio militar do Amazonas. **CartaCapital**, Rio de Janeiro-RJ: Editora Basset. 24 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/maes-e-professoras-denunciam-assedio-em-colegio-militar-do-amazonas/>>. Acesso em 26 de setembro de 2024.

BEZERRA, Ana Celia Privado do Santos. **A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO**. 2019. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO. 2019. Disponível em: <<https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/A%20Militarizacao%20de%20escolas%20da%20rede%20estadual%20em%20Porto%20Velho.pdf>>. Acesso em 10 out. de 2023.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: Uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5551654/mod_resource/content/1/Boobbio%20C%20Norberto%20O%20futuro%20da%20Democracia%20%20uma%20defesa%20das%20regras%20do%20jogo.pdf>. Acesso em: 04 de ago. de 2023.

BRASIL. Câmara Municipal Vereadores. **História**. XXXXXXXX, GO: Câmara Municipal de vereadores, 2017. Disponível em: <<https://camaraXXXXXXX.go.gov.br/a-camara/historia/>>. Acesso em 10 de jan. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 1998. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 de ago. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm> Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019**. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm> Acesso em: 19 de setembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10195.htm> Acesso em: 23 de fev. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1 de janeiro de 2023.** Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm> Acesso em: 22 de fev. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.611, de 19 de julho de 2023.** Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11611.htm> Acesso em: 21 de fev. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.691, de 5 de setembro de 2023.** Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm> Acesso em: 20 de fev. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 753/2019, de 12 de novembro de 2019.** Autoriza a transformação da unidade escolar denominada Escola municipal XXXXXXXX, em Escola Municipal Militarizada XXXXXXXX, e cria cargos em comissão junto referida unidade de ensino, para os fins que especifica e dá outras providências. Disponível em: Não disponível eletronicamente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Pela Educação Básica, 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_PPT-Cafedamanha-EB-converted.pdf>. Acessado em: 23 de set. de 2023.

BRASIL. Prefeitura de XXXXXXXX. **Escola Municipal Militarizada XXXXXXXX.** XXXXXXXX, GO: Prefeitura Municipal de XXXXXXXX, 2023. Disponível em: <https://XXXXXXX.go.gov.br/escola-municipal-militarizada-XXXXXXX-XXXXXXX-da-XXXXXXX/>. Acesso em 7 de nov. de 2024

BEZERRA, Ana Celia Privado do Santos. **A militarização de escolas da rede estadual em Porto Velho-RO.** 2019. 180 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO. 2019. Disponível em: <<https://ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/A%20Militarizacao%20de%20escolas%20da%20rede%20estadual%20em%20Porto%20Velho.pdf>>. Acesso em 10 out. de 2023.

CABRAL, Jefferson Fernando Ribeiro. **A militarização da escola: um debate a ser enfrentado.** 2018. 145p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5562>> Acessado em: 23 set. de 2023.

CARVALHO, Anderson dos Anjos Pena de; ZIENTARSKI, Clarice; BRAGANÇA, Sabrina Zientarski de. 2023. Escolas cívico-Militares: Expressão Da Negligência Estatal E Vetor De privatização Da educação Pública. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e12117, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.12117. Disponível em:

<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12117>>. Acesso em: 15 julho de 2024.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.

COMANDANTE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comandante/>. Acesso em: 03/01/2025

CUNHA, Viviane Peixoto da.; LOPES, Alice Casimiro. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e258252, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.590/ES.258252>>. Acesso em: 11 nov. de 2023.

DEREVECKI, Raquel. Há 25 anos, colégios estaduais militares de Goiás são modelos para o país. **Gazeta do povo**, Curitiba-PR. 01 de agosto de 2023. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ha-25-anos-colegios-estaduaismilitares-de-goias-sao-modelo-para-o-pais/>>. Acessado de 25 de fev. de 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>>. Acesso em 03 de out. de 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na "cultura globalizada". **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1227–1249, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bZtVgkPScg98jnHnp9CtzPp/#>>. Acesso em 16 de abr. de 2023.

FILHO, Requião. Por que a privatização das escolas estaduais no Paraná é um erro. **CartaCapital**, São Paulo - SP, 05 de junho de 2024. Disponível em:<<https://www.cartacapital.com.br/opiniaofrente-ampla/por-que-a-privatizacao-das-escolas-estaduais-no-parana-e-um-erro-lico-es-globais/>>. Acesso em 20 de Set. de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no brasil**. 3 ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, Série Pesquisa v. 1, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>>. Acesso em 20 de mar. de 2024.

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

GOMES, Bianca; CAETANO, Guilherme; FREITAS, Hyndara. Governadores investem em escolas cívico-militares mesmo após MEC encerrar programa federal. **O Globo**, Rio de Janeiro-RJ, 25 de dezembro de 2023. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/12/25/governadores-investem-em-escolas-civico-militaresmesmo-apos-mec-encerrar-programa-federal.ghtml>>. Acesso em 25 de fev. de 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india>. Acesso em 26 de set. de 2023.

LEITE, Janice da Silva Santana Monteiro. ROCHA, Álvaro Diógenes Teotônio da. Liderança militar e sua influência na motivação em organizações particulares. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 02, Vol. 02, pp. 157-177. Fevereiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2022/02/lideranca-militar-2.pdf>>. Acesso em 25 de jun. de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 de ago. de 2023.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e190901, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 7 de out. de 2024.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4051>>. Acesso em: 18 de out. de 2023.

LOPES, José Marcos. Colégios Cívico-Militares do Paraná tiveram sete denúncias de abuso sexual desde 2020. **Plural Curitiba**, Curitiba – PR, 04 de agosto de 2024. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/so-a-educacao-salva/colegios-civico-militares-do-parana-tiveram-sete-denuncias-de-abuso-sexual-desde-2020/>>. Acesso em 26 de Set. de 2024.

LOPES, José Marcos. Ratinho Júnior terá que explicar terceirização de escolas ao STF. **Plural Curitiba**, Curitiba – PR, 28 de agosto de 2024. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/so-a-educacao-salva/ratinho-junior-tera-que-explicar-terceirizacao-de-escolas-ao-stf/>>. Acesso em 23 de Set. de 2024.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/18006019/Heloisa_LuckDimensoesdagestaoescolaresuascalascompetencias>. Acesso em 26 de abr. de 2023.

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

MAGOGA, Patrícia Melo; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e236819, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/rcQJJyJVLm8p5g38JsKJ9Yf/#>>. Acesso em 20 de abr. de 2023.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>>. Acesso em 04 de abr. de 2024.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69772, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69772>. Acesso em 15 de abr. de 2024.

MENDES, Cybelle de Almeida. **LIDERANÇA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: desafios do gestor para mudança educacional**. 2019. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Administração e Organização Escolar) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/27400/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Cybelle%20de%20Almeida%20Mendes.pdf>>. Acesso em 03 de jul. de 2023.

MENDONÇA, Erasto. Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 594, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96052. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96052>>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MINGORI, Rodrigo Luís. A questão da militarização de escolas públicas no Brasil e no Paraná. Resumo expandido. **XIV ANPED SUL (2022)**. Eixo temático 04 – Estado e política educacional. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/43/10776-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz Neto; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Ciência Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>>. Acesso em 22 set. de 2023.

MIRANDA, Edna Mara Corrêa. Militarização das escolas públicas e a reforma empresarial da educação: contradições nas escolas já militarizadas. **Revista cadernos de educação básica**. v. 5 n. 4, 2020.

DOI: <https://doi.org/10.33025/ceb.v5i4.3223>. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3223>>. Acesso em 30 de julho de 2024.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Política de gestão compartilhada em Goiás e charter schools: semelhanças e especificidades. **13ª Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)**, GT 05 – Estado e Política Educacional. ISSN: 2595-7945. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2355-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

NEURODIVERGENTE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/neurodivergente/#:~:text=substantivo>

%20masculino%20Pessoa%20cujo%20desenvolvimento%20neurol%C3%B3gico%20ou%20comportamental%20%C3%A9%20at%C3%ADpico%2C%20destoante.

Acesso em: 21/01/2025

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2 n. 03, 2010. Disponível em:

<<https://doi.org/10.36311/1984-8900.2010.v2n03.4337>>. Acesso em: 14 abr. de 2023.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2012. DOI:

10.5335/rep.2013.2222. Disponível em:

<<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Velloso De; LACÉ, Andréia Mello. Olhares sobre a militarização escolar no Distrito Federal. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 125–140, 2023. DOI:10.22420/rde.v17i37.1680. Disponível em:

<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1680>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

PACHECO, John. SC decide manter modelo de escolas cívico-militares após fim de programa do Governo Federal. **G1**, Rio de Janeiro-RJ, 13 de julho de 2023.

<<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/07/13/sc-decide-manter-modelo-de-escolas-civico-militares-apos-fim-de-programa-do-governo-federal.ghtml>>. Acesso em 25 de set. de 2024.

PACÍFICO, Ana Carolina. Venda das escolas públicas do Paraná é aprovada e sancionada pelo governador Ratinho Junior

SISMUC – Sindicato dos servidores públicos municipais de Curitiba, Curitiba-PR, 05 de junho de 2024. Disponível em:< <https://sismuc.org.br/2024/06/05/venda-das-escolas-publicas-do-parana-e-aprovada-e-sancionada-pelo-governador-ratinho-junior/>>. Acesso em 23 de Set. de 2024.

PAULA, Roseli Lopes de; Schneckenberg, Marisa. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século xxi. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, Ano 3, nº1, p. 01-22, março 2008. ISSN 1980-6116. Disponível em: <https://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/06032012_textogestaoescolardemocratica_pdf.pdf>. Acesso em 24 de jul. de 2023.

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no estado de Goiás:**

implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. 123 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília-DF. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/37153>>. Acesso em: 15 de out. de 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. Ed. Cortez Editora, 2017. p. 133. Edição do Kindle.

PELLANDA, Andressa. A luta contra a militarização das escolas, além de questão educacional, é uma questão civilizatória. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cubatão – SP. 29 de maio de 2024. Disponível em:<

<https://campanha.org.br/analises/andressa-pellanda/a-luta-contr-a-militarizacao-das-escolas-alem-de-questao-educacional-e-uma-questao-civilizatoria/>>. Acesso em 26 de Set. de 2024.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tomé. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 667, 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95957. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957>> Acesso em: 23 set. de 2023.

Projeto político pedagógico - PPP. **XXXXXXXX. XXXXXXXX**, GO, 2023.

Regimento escolar – RE. **Regimento escolar da escola municipal militarizada XXXXXXXX. XXXXXXXX**, GO, 2023.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.

RIOS, Alan. DF: nenhum PM foi punido em denúncias de abusos nas escolas militarizadas. **Metrópoles**, Brasília-DF, 18 de dezembro de 2022. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/df-nenhum-pm-foi-punido-em-denuncias-de-abusos-nas-escolas-militarizadas>>. Acesso em 26 de Set. de 2024.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 143.

SANTOS, Catarina de Almeida. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e244370, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.244370>>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Eduardo Júnior Ferreira. **Militarização das escolas públicas no Brasil: expansão, significados e tendências**. 2020. 442 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11015>> . Acesso em 11 de jan. de 2023.

SANTOS, Eduardo Junior Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09144, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053149144>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Larissa Thayse da Rocha. **Formas de controle capitalista: fundamentos e expressões contemporâneas da exploração do trabalho**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/4648>>. Acesso em 23 de jul. de 2023.

SANTOS, Tatiany do Socorro Silva dos; ANDRADE, Antonia Costa. O cenário da gestão escolar compartilhada/cívico-militar como política de expansão da militarização de escolas públicas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2159, 2022. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2159-santos-andrade.pdf>>. Acesso em: 18 nov. de 2023.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização das escolas públicas em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3515/2/RAFAEL%20JOS%c3%89%20DA%20COSTA%20SANTOS.pdf>>. Acesso em 11 de jan. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ. [online]**. Vol.12, n.34, pp.152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?Format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 de Abr. de 2023.

SERAFIM, Guilherme de Oliveira Lomba. **A práxis de uma diretora na gestão de uma escola militarizada**. 2021. 163 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://ictsunb.br/jspui/bitstream/10482/43123/1/2021_GuilhermedeOliveiraLombaSerafim.pdf>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

SILVA; Joselita Romualdo Da. **Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no estado do Paraná**. 2022. 200 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação STRICTO SENSU em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/80137>>. Acesso em 4 de out. de 2024.

SOUSA, Jeferson Soares de.; OLIVEIRA, Denise Lima de. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i37.1678. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678>. Acesso em: 23 nov. de 2023.

SOUZA, Jacqueline Ellen de. O surgimento da escola pública no Brasil e o pensamento de Condorcet. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, p. 68863-68874 jul. 2021. ISSN: 2525-8761. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/download/32610/pdf/83337>>. Acesso em 28 de jul. de 2023.

SOUZA, Renato; CORREIA, Victor. Governo Lula encerra programa de escolas cívico-militares; entenda. **Correio Braziliense**, Brasília – DF, 12 de julho de 2023. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/politica/2023/07/5108499-governo-luladecide-acabar-com-programa-de-escolas-civico-militares.html>>. Acesso em: 25 de fev. de 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, Lamparina, 2007, p. 97-118. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WP3HvaQTENxkvtqECsUsm6l7gYYGQ_VC/view?usp=sharing>. Acesso em: 28 de set. de 2024.

VIEGAS, Moacir Fernando. Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e244193, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248244193. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/205248>>. Acesso em: 14 abr. de 2023.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. **Militarização de escolas públicas no contexto da reforma gerencial do Estado**. 2020.255 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro, Seropédica, Nova Iguaçu, 2020. Disponível em: <<https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13084/3/2020%20-%20Carlos%20Henrique%20Avelino%20Veiga.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2024.

VIEGAS, Moacir Fernando. **Alguns conceitos e categorias do campo teórico trabalho e educação**. In: PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa; BERBEL, Pullin, Neusi Aparecida Navas (org) Pesquisa em educação [Livro eletrônico]: inquietações e desafios. Londrina: Eduel, 2015. p. 489-507. Edição do Kindle.

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. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia**, v. 35, n. 3, p. 612-632, maio 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000300612&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 abr. 2024.

APÊNDICE A – Ofício secretaria municipal de educação

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –

Ofício N.º 01 (2024)

Vicentinópolis – GO, 10 de maio de 2024.

Excelentíssima Senhora, Secretária de Educação.

Assunto: Anuência para realização de projeto de pesquisa para dissertação de mestrado na Escola Municipal Militarizada de XXXX

Venho por meio deste, com todo acatamento e respeito, solicitar a Vossa Excelência anuência para realização do projeto de pesquisa de mestrado, na Escola Municipal Militarizada XXXX XXXX da XXXX, sob o título “A gestão pedagógica numa escola pública militarizada: possibilidades, limites e desafios”, orientado pelo prof. Dr. Moacir Fernando Viegas, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e realizado pelo mestrando Mágnun José Fernandes de Souza.

O objetivo do projeto consiste em analisar e compreender as características da autonomia e da democracia, na prática do gestor pedagógico, diante da militarização de uma escola no município de XXXX.

Para obter as informações necessárias, o projeto compreende a realização de entrevistas semiestruturadas com os diretores e com quatro professores. Também serão analisados documentos da escola que tratam da gestão, assim como leis e decretos municipais.

Informamos ainda que o aceite da participação nesta pesquisa não trará quaisquer complicações legais, pois os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos critérios rigorosos da ética em pesquisa. Em todas as fases da pesquisa, incluindo possíveis publicações, será garantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Caso haja dúvidas em qualquer uma das fases de realização do projeto, as mesmas poderão ser esclarecidas junto ao pesquisador, pelo celular (64) 996261958

ou pelo e-mail magnumsouza2006@gmail.com, assim como com o orientador, prof. Dr. Moacir Fernando Viegas, pelo e-mail mviegas@unisc.br.

Estando de acordo com tudo lido anteriormente, assino o presente documento dando ciência e anuência para a realização da pesquisa supramencionada. O documento segue em duas vias, sendo uma para o pesquisador e a outra para a instituição participante.

Esperamos contar com vossa anuência.

Vicentinópolis – GO, 10 de maio de 2024.

(Subsecretaria Municipal de Educação)

**Mágnun José Fernandes de Souza
(Pesquisador responsável)**

APÊNDICE B - Termo de autorização e consentimento da diretora pedagógica



**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –**

Projeto de pesquisa: A gestão pedagógica numa escola pública militarizada: possibilidades, limites e desafios.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

ORIENTANDO: Mágnun José Fernandes de Souza – discente do programa de pós-graduação em educação.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

O objetivo do projeto consiste em analisar e compreender as características da autonomia e da democracia, na prática do gestor pedagógico, diante da militarização de uma escola no município de XXXX.

PROCEDIMENTOS

Ao concordar em participar desta pesquisa, estou ciente de que:

- a) Autorizo o estudante Mágnun José Fernandes de Souza - discente do programa de pós-graduação em educação à realizar entrevistas com professores e diretores da instituição.
- b) O estudante se compromete a manter **ANONIMATO** no estudo. Não terei que me identificar ao preencher a ficha de entrevista e nem será feita uma análise individualizada de cada pessoa, e sim do conjunto das respostas dos participantes que compuseram a amostra deste estudo.
- c) O conjunto de dados obtidos neste estudo será analisado tendo por base outras pesquisas e a literatura de acerca do assunto, bem como as conclusões do estudo poderão ser divulgadas em eventos científicos, em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza, garantido o anonimato de sujeitos e instituições envolvidas.

RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES.

Estou informado(a) de que:

- a) Sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco discriminação ou represália por parte dos pesquisadores.
- b) A participação nesta pesquisa não me trará benefícios pessoais diretos e imediatos, mas irei colaborar com informações que contribuam para o desenvolvimento do estudo, o que poderá trazer contribuições futuras para o trabalho realizado na instituição.
- c) Alternativa.
Sou livre para optar por não participar deste estudo.
- d) Custos e Reembolso
Não terei despesas para participar desta pesquisa.
- e) Esclarecimentos e sugestões
Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo pessoalmente com Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas (Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISC), pelo email: mveigas@unisc.br

CONSENTIMENTO

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento. Uma cópia deste Consentimento se encontra sob a minha guarda. A segunda cópia está sob guarda dos pesquisadores.

_____, ____ de maio de 2024.

Assinatura do diretor(a) pedagógico(a)

APÊNDICE C - Termo de autorização e consentimento do diretor militar



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO –

Projeto de pesquisa: A gestão pedagógica numa escola pública militarizada: possibilidades, limites e desafios.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

ORIENTANDO: Mágnun José Fernandes de Souza – discente do programa de pós-graduação em educação.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

O objetivo do projeto consiste em analisar e compreender as características da autonomia e da democracia na prática do gestor pedagógico, diante da militarização de uma escola no município de XXXX.

PROCEDIMENTOS

Ao concordar em participar desta pesquisa estou ciente de que:

- a) Autorizo o estudante Mágnun José Fernandes de Souza - discente do programa de pós-graduação em educação à realizar entrevistas com professores e diretores da instituição.
- b) O estudante se compromete a manter **ANONIMATO** no estudo. Não terei que me identificar ao preencher a ficha de entrevista e nem será feita uma análise individualizada de cada pessoa e sim do conjunto das respostas dos participantes que compuseram a amostra deste estudo.
- c) O conjunto de dados obtidos neste estudo será analisado tendo por base outras pesquisas e a literatura de acerca do assunto, bem como as conclusões do estudo poderão ser divulgadas em eventos científicos, em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza, garantido o anonimato de sujeitos e instituições envolvidas.

RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES.

Estou informado(a) de que:

- a) Sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco discriminação ou represália por parte dos pesquisadores.
- b) A participação nesta pesquisa não me trará benefícios pessoais diretos e imediatos, mas irei colaborar com informações que contribuam para o desenvolvimento do estudo, o que poderá trazer contribuições futuras para o trabalho realizado na instituição.
- c) Alternativa
Sou livre para optar por não participar deste estudo.
- d) Custos e Reembolso
Não terei despesas para participar desta pesquisa.
- e) Esclarecimentos e sugestões
Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo pessoalmente com Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas (Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISC), pelo email: mveigas@unisc.br

CONSENTIMENTO

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento. Uma cópia deste Consentimento se encontra sob a minha guarda. A segunda cópia está sob guarda dos pesquisadores.

_____, ____ de maio de 2024.

Assinatura do diretor militar

APÊNDICE D - Termo de autorização e consentimento dos professores



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO –

Projeto de pesquisa: A gestão pedagógica numa escola pública militarizada: possibilidades, limites e desafios.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

ORIENTANDO: Mágnun José Fernandes de Souza – discente do programa de pós-graduação em educação.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA:

O objetivo do projeto consiste em analisar e compreender as características da autonomia e da democracia na prática do gestor pedagógico, diante da militarização de uma escola no município de XXXX.

PROCEDIMENTOS

Ao concordar em participar desta pesquisa estou ciente de que:

- a) Autorizo o estudante Mágnun José Fernandes de Souza - discente do programa de pós-graduação em educação à realizar entrevistas com professores e diretores da instituição.
- b) O estudante se compromete a manter **ANONIMATO** no estudo. Não terei que me identificar ao preencher a ficha de entrevista e nem será feita uma análise individualizada de cada pessoa e sim do conjunto das respostas dos participantes que compuseram a amostra deste estudo.
- c) O conjunto de dados obtidos neste estudo será analisado tendo por base outras pesquisas e a literatura de acerca do assunto, bem como as conclusões do estudo poderão ser divulgadas em eventos científicos, em revistas e outros meios de divulgação de estudos desta natureza, garantido o anonimato de sujeitos e instituições envolvidas.

RISCOS E BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES

Estou informado(a) de que:

- a) Sou livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, sem correr o risco discriminação ou represália por parte dos pesquisadores.
- b) A participação nesta pesquisa não me trará benefícios pessoais diretos e imediatos, mas irei colaborar com informações que contribuam para o desenvolvimento do estudo, o que poderá trazer contribuições futuras para o trabalho realizado na instituição.

c) Alternativa

Sou livre para optar por não participar deste estudo.

d) Custos e Reembolso

Não terei despesas para participar desta pesquisa.

a) Esclarecimentos e sugestões

Poderei esclarecer dúvidas e fazer sugestões sobre o estudo pessoalmente com Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas (Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISC), pelo email: mviegas@unisc.br

CONSENTIMENTO

Minha participação nesta pesquisa é voluntária. Eu sou livre para recusar a participar deste estudo ou para desistir dele a qualquer momento. Uma cópia deste Consentimento se encontra sob a minha guarda. A segunda cópia está sob guarda dos pesquisadores.

_____, ____ de maio de 2024.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE E – Roteiro entrevista semiestruturada diretora pedagógica**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –****1ª PARTE DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****DADOS PESSOAIS**

Informamos que sua identidade será preservada.

Qual a sua idade?

Sexo:

Há quanto tempo trabalha na educação?

Há quanto tempo trabalha na rede municipal de educação?

2º TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Qual a sua formação na graduação e na pós-graduação e mestrado (se houver)?

Há quanto tempo está atuando nesta escola? Já atuou em outras escolas do município como professora ou diretora? Se sim, por quanto tempo?

Qual o ano em que assumiu a gestão da escola? Foi por eleição ou por nomeação?

Possui cursos específicos na área de gestão educacional? Quais?

3º GESTÃO ESCOLAR

Queria que me contasse um pouco sobre como foi o processo de implantação da militarização da escola. Como aconteceu? Você teve algum papel na implantação?

Na sua visão como diretora pedagógica, como está sendo a gestão da escola? Mudou alguma coisa após a militarização? O que mudou?

Na sua opinião, numa gestão compartilhada de uma escola militarizada, qual o papel do pedagógico e qual o papel do militar? Como eles se relacionam? Existe uma hierarquia entre eles?

Na sua concepção, existem diferenças entre gestão compartilhada e gestão democrática? Se sim! Me fale um pouco sobre elas!

Qual a diferença na sua percepção de uma gestão compartilhada com uma não compartilhada?

Percebe alguma diferença no que diz respeito a sua autonomia? Qual?

A diretora pedagógica participa de reuniões (trabalho coletivo, conselho de classe)?

4º PERGUNTAS SOBRE OS PROFESSORES

Como são escolhidos os professores que irão atuar na escola militarizada? Existem diferenças nos contratos, salários ou plano de carreira dos professores que trabalham na escola militarizada em relação aos demais professores da escola pública do município?

Diariamente a direção precisa tomar decisões para manter a escola em funcionamento, em especial na área pedagógica. Queria que falasse um pouco sobre a participação dos professores e do diretor militar nas decisões pedagógicas da escola. Como acontece? Como funciona a participação deles?

5º DOCUMENTOS LEGAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA

Saberias me falar se houve modificações no regimento da escola municipal após sua militarização? Me fale um pouco sobre essas mudanças? Como foram feitas, entre outras coisas que puderes comentar?

6º PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Poderias me falar como foi a construção do PPP o ano passado? Você participou da construção dele? Se sim, como foi essa participação?

Percebeu alguma mudança no PPP (2023) com a implementação da gestão compartilhada? Quais?

Houve participação dos professores na construção do PPP (2023)? Como foi essa participação?

Gostaria de dizer algo mais que considere relevante para esta pesquisa?

APÊNDICE F - Roteiro entrevista semiestruturada diretor militar**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –****1ª PARTE DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
DADOS PESSOAIS**

Informamos que sua identidade será preservada.

Qual a sua idade?

Sexo:

Há quanto tempo trabalha na área da educação?

Há quanto tempo trabalho na rede municipal de educação do município de XXXX?

2º TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Queria que me contasse um pouco sobre sua carreira profissional militar (desde o início).

Quando assumiu a gestão da escola? Foi por eleição ou por nomeação? Como aconteceu a eleição ou nomeação para estar atuando nesta escola?

Qual a sua formação na graduação e na pós-graduação, e mestrado (se houver)?

Possui cursos específicos na área de gestão educacional? Quais?

3º GESTÃO ESCOLAR

Queria que o senhor me falasse um pouco sobre seu trabalho como diretor militar (contasse um pouco sobre o ano de 2023), objetivos, metas escolares, dificuldades na escola militarizada!

O senhor saberia me falar como foi o processo de militarização e implantação da Gestão Compartilhada?

O senhor teve papel no processo de militarização e implantação da gestão compartilhada? Qual foi?

Na sua opinião, numa gestão compartilhada de uma escola militarizada, qual o papel do pedagógico e qual o papel do militar? Como eles se relacionam? Existe uma hierarquia entre eles?

Como é a participação dos militares na escola, ou seja, quais as funções/atribuições que eles desempenham?

Quais atribuições o senhor possui como diretor de uma escola militarizada?

O senhor (diretor militar) participa de trabalhos coletivos, conselhos de classe ou reuniões pedagógicas de forma geral? Sente que tens autonomia para tomar decisões dentro da escola?

4º PERGUNTAS SOBRE OS PROFESSORES

Como são escolhidos os professores que irão atuar na escola militarizada?

Você considera que existem especificidades no que diz respeito aos professores que vão atuar numa escola militarizada?

Como é a participação dos professores e da diretora pedagógica nas decisões disciplinares e administrativas da escola?

5º DOCUMENTOS LEGAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA

A escola, quando militarizada, se baseia em preceitos legais. Qual legislação que ampara a escola municipal militarizada?

Existe um regimento que é próprio desta escola ou é o mesmo de todas as outras escolas? Me fale um pouco, o que sabe sobre ele? Como foi feito, de que maneira foi feito, entre outras coisas que puderes comentar?

6º PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O senhor participou da construção do PPP da escola? Se sim! Como foi essa participação? Qual, na sua opinião, seria a função desse documento? Caso queira acrescentar algo mais sobre o PPP (2023) fique, à vontade!

Existe algo a mais que considere relevante que possa ajudar na pesquisa e queira dizer?

APÊNDICE G – Roteiro entrevista semiestruturada professores**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –****1ª PARTE DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****DADOS PESSOAIS**

Informamos que sua identidade será preservada.

Qual a sua idade?

Sexo:

Há quanto tempo trabalha na educação?

Há quanto tempo trabalho na rede municipal de educação?

2º TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Há quanto tempo está atuando nesta escola? Já atuou em outras escolas do município?

Quando iniciou a trabalhar nessa escola, foi por contrato, concurso?

Qual a sua formação na graduação, na pós-graduação e mestrado (se houver)?

3º PERGUNTAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

Queria que me contasse um pouco como foi o processo de implantação da militarização da escola? Como aconteceu? Você teve algum papel na implantação?

Em relação a seu trabalho na escola, mudou alguma coisa depois que ela foi militarizada? O quê?

Na sua percepção, houve mudanças no trabalho pedagógico e nos conselhos de classe da escola devido à implantação da gestão compartilhada? Poderia me falar um pouco sobre essas mudanças?

Existe todos os dias na escola um período de quinze minutos destinado à formação dos alunos. Queria que me contasse quem está à frente nesse período dos quinze minutos?

Neste momento dessa formação, são colocados ou expostos assuntos disciplinares, pedagógicas ou os dois ao mesmo tempo?

Nos momentos de reuniões, trabalhos coletivos e conselhos de classe, você, como professor(a), sente que pode expressar suas opiniões, expondo ou propondo ideias? Na sua opinião, numa gestão compartilhada de uma escola militarizada, qual o papel do pedagógico e qual o papel do militar? Como eles se relacionam? Existe uma hierarquia entre eles?

No dia a dia, como é a participação dos militares na escola e na sua visão, quais as funções que eles têm desempenhado?

Você percebe alguma mudança em relação à sua autonomia para tomar decisões quando ao seu trabalho?

4º CARREIRA PROFISSIONAL E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

Existe alguma seleção específica para a escolha dos professores que irão atuar na escola militarizada?

Existem diferenças nos contratos, salários ou plano de carreira dos professores que trabalham na escola militarizada em relação aos demais professores da escola pública?

Quais as formas de participação que você e os demais professores têm utilizado para participar da gestão escolar? Existe conselho escolar? Mudou alguma coisa em relação aos mecanismos de participação após a militarização da escola?

Diariamente, a direção precisa tomar decisões para manter a escola em funcionamento, em especial na área pedagógica, disciplinar e administrativa. Queria que falasse um pouco sobre a participação sua e dos demais professores nas decisões pedagógicas com a diretora pedagógica e nas decisões disciplinares e administrativas com o diretor militar da escola. Como acontece? Como funciona a participação sua e dos demais professores?

De forma geral, como tem sido sua experiência com a escola militarizada?

5º DOCUMENTOS LEGAIS DA ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA

Houve mudanças no regimento escolar da escola depois da militarização? Me fale um pouco sobre estas mudanças? Quais foram estas mudanças, entre outras coisas que puderes comentar?

6º PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

De ano em ano, as escolas confeccionam seu projeto político pedagógico. Poderias me falar como foi a construção do PPP no ano passado?

Você participou da construção dele? Se sim, como foi essa participação?

Percebeu alguma mudança no PPP (2023) com a implementação da gestão compartilhada? Quais?

Como foi a sua participação e dos demais professores na construção do PPP (2023)?

Existe algo a mais que considere relevante que possa ajudar na pesquisa e queira dizer?