

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIENE LIMA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A MILITARIZAÇÃO PARA A  
EDUCAÇÃO**

GOIÂNIA

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA ELIENE LIMA

**A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A MILITARIZAÇÃO PARA A  
EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Antônio da Silva Menezes Junior.

GOIÂNIA

2018

L732e Lima, Maria Eliene

A educação para a cidadania e a militarização para a educação :  
[manuscrito] : Maria Eliene Lima; orientador Professor Dr. Antônio  
da Silva Menezes Junior.-- 2018.

187 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação,  
Goiânia, 2018

Inclui referências, f. 166-178

1. Escolas públicas - militarização - Goiás (Estado). 2. Educação –  
pública - cidadania. 3. Escolas públicas - disciplina - Goiás  
(Estado). I. Menezes Júnior, Antônio da Silva. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

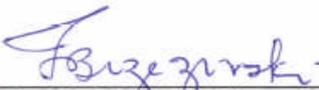
CDU: Ed. 2007 -- 37.035:355.01(043)

## A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A MILITARIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 21 de agosto de 2018.

### BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás (Presidente)

  
Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás

  
Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

## **AGRADECIMENTO**

A Deus, que sempre esteve ao meu lado, me concedendo uma vida equilibrada e feliz, não me deixando sucumbir nos momentos difíceis e me proporcionando mais uma conquista.

Ao meu orientador, prof. Dr. Antônio, sempre solícito e carinhoso, pela paciência, pela atenção e pelo incentivo. Ao compartilhar seus conhecimentos, amadureci intelectualmente.

À banca, que contribuiu para o aperfeiçoamento desta dissertação.

Aos familiares e amigos, que sempre me apoiaram e torceram por minhas conquistas.

## RESUMO

Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, expressa como interesse deste estudo uma análise e compreensão do sistema de ensino dos colégios estaduais militares de Goiás, instituições que proclamam uma gestão democrática para formar cidadãos atuantes no processo emancipatório, mas cujos documentos e práxis revelam uma gestão centralizadora, disciplinar e hierárquica. Objetivo geral da pesquisa: identificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CEPMG contribui para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, ou cidadãos subservientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais. Os objetivos específicos são analisar e compreender: a) qual sentido de cidadania está presente no projeto formativo do CEPMG; b) em qual modelo de sociedade seus alunos estão sendo formados; c) quais as implicações sociais do projeto de formação proposto por eles. Problema: analisar e compreender como se processa a educação cidadã definida nos atos normativos dos CEPMG, a qual apresenta como objetivo principal “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações”. Esse *slogan* se coaduna com os princípios constitucionais, mas os regimentos internos e a práxis dessas instituições priorizam a obediência às normas, com punições veladas aos que ousarem desafiar-las. Os eixos orientadores do referencial teórico foram: a) Educação e Cidadania, com o apoio de Habermas (1995, 2012) e Benevides (1996); b) Ensino militar, nos escritos de Germano (1993) e Ludwig (1998); c) (In) Disciplina, nos aportes de Foucault (1999) e Aquino (1996, 1998); d) Pesquisa bibliográfica, amparada em Lüdke e Andre (1986) e Frigotto (1994). Método: materialismo histórico dialético. Procedimento metodológico: pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e análise documental. Categorias de análise: gestão democrática, gestão autoritária, educação militar, (trans) formação social e disciplina. Os resultados revelam: a) o sentido formativo de cidadania que os CEPMG querem estabelecer é aquele que se molde aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída e que não se insurjam contra a política dominante; b) defende modelo de sociedade autoritário; c) a passividade e a alienação dos cidadãos formados nos CEPMG contribuirão para mais controle social, para a perpetuação exploratória do sistema capitalista e para a naturalização de injustiças e desigualdades sociais. Constatou-se que os cidadãos formatados nesses princípios e ideologias hierarquizantes e disciplinares contribuirão para a perpetuação da sociedade a favor da (re) produção e perpetuação do sistema capitalista, que, temendo perder a hegemonia econômica e cultural, investe na formação servil para facilitar a dominação e a exploração das forças produtivas das classes trabalhadoras.

**Palavras-chave:** Educação. Militarização. Cidadania. Disciplina. Sociedade.

## ABSTRACT

Research Line "State, Policies and Educational Institutions", of the Postgraduate Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás, expressed as the interest of this study an analysis and understanding of the education system of the military state colleges of Goiás, institutions that proclaim democratic management to form citizens who are active in the emancipatory process, but whose documents and praxis reveal a centralizing, disciplinary and hierarchical management. General objective of the research: to identify if the disciplinary and hierarchical teaching of the CEPMG contributes to the formation of participatory, reflexive and autonomous citizens, or subservient citizens, who contribute to the naturalization of social differences. The specific objectives are to analyze and understand: a) what sense of citizenship is present in the CEPMG training project; b) in which model of society its students are being formed; c) what are the social implications of the training project proposed by them. Problem: analyze and understand how citizenship education is defined in the normative acts of the CEPMG, whose main objective is to "train citizens who are participatory, reflexive and autonomous of their rights and obligations". This slogan is consistent with constitutional principles, but the internal regiments and praxis of these institutions prioritize obedience to norms, with veiled punishments for those who dare to challenge them. The guiding axes of the theoretical framework were: a) Education and Citizenship, with the support of Habermas (1995, 2012) and Benevides (1996); b) Military education, in the writings of Germano (1993) and Ludwig (1998); c) (In) Discipline, in the contributions of Foucault (1999) and Aquino (1996, 1998); d) Literature research, supported by Lüdke and Andre (1986) and Frigotto (1994). Method: dialectical historical materialism. Methodological procedure: bibliographic research with qualitative approach and documentary analysis. Categories of analysis: democratic management, authoritarian management, military education, (trans) social training and discipline. The results reveal that: a) the formative sense of citizenship that the CEPMG want to establish is one that is molded to military values, servile, patriots, obedient to the established order and that do not insurrection against the dominant policy; b) defends an authoritarian model of society; c) the passivity and alienation of the citizens formed in the CEPMG will contribute to more social control, to the exploratory perpetuation of the capitalist system and to the naturalization of social injustices and inequalities. It has been found that citizens shaped by these principles and hierarchical and disciplinary ideologies will contribute to the perpetuation of society in favor of (re) production and perpetuation of the capitalist system, which, fearing to lose economic and cultural hegemony, invests in servile formation to facilitate the domination and exploitation of the productive forces of the working classes.

**Palavras-chave:** Education. Militarization. Citizenship. Discipline. Society.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPMG	Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPM	Colégio da Polícia Militar
DECEX	Departamento de Educação e Cultura do Exército
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna
EMC	Educação Moral e Cívica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Forprof/Fepad	Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente
Forumdir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPM	Faculdade da Polícia Militar
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IME	Instituto de Engenharia
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	organizações sociais
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PM	Polícia Militar
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pro-Uni	Programa Universidade Para Todos
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SCMB	Sistema dos Colégios Militares do Brasil
Seduc	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Sintego	Sindicato dos Professores na Educação do Estado de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
USAID	<i>Agency for International Development</i>

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quantidade de trabalhos encontrados no levantamento geral .....	135
QUADRO 2 – Quantidade de trabalhos direcionados a outras questões temáticas .....	136
QUADRO 3 – Acervo preliminar .....	137
QUADRO 4 – Relatório descritivo .....	138

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....</b>	<b>15</b>
1.1 Educação e cidadania .....	15
1.2 Estado e sociedade civil .....	20
1.3 Cidadania: significados, historicidade e perspectivas .....	28
1.4 Cidadania na contemporaneidade .....	38
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL .....</b>	<b>54</b>
2.1 Brasil: educação para a cidadania? .....	54
2.2 Ditadura militar .....	66
2.3 A possibilidade de (re) democratização .....	72
<b>CAPÍTULO 3 – MILITARIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO .....</b>	<b>85</b>
3.1 (In) Disciplina .....	85
3.2 A disciplina e sua história.....	92
3.3 Educação militar .....	96
3.4 Violência social .....	102
3.5 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG .....	106
3.6 Particularidades do CEPMG .....	112
3.7 Regimento e regulamentos .....	119
3.8 Disciplinar para ensinar? .....	125
<b>CAPÍTULO 4 – A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E SUAS IMPLICAÇÕES ...</b>	<b>130</b>
4.1 Método .....	130
4.2 Procedimentos metodológicos .....	136
4.3 Análise de dados .....	142
4.3.1 Gestão democrática <i>versus</i> gestão autoritária .....	142
4.3.2 Educação militar <i>versus</i> (trans) formação social .....	149
4.3.3 Disciplina.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>179</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer da minha trajetória profissional como professora do ensino básico os temas igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, sucesso/fracasso, coletividade/individualidade permearam algumas inquietações surgidas durante a realidade enfrentada em sala de aula, fato que se acentuou ao trabalhar na rede pública de ensino. Com o passar dos anos e com a aquisição de um pouco mais de conhecimento sobre algumas leis que regem o sistema educacional essas inquietações aumentaram, instigando o interesse em aprofundar o assunto e, assim, desenvolver uma pesquisa que pudesse ampliar conhecimentos sobre as políticas educacionais com suas principais ambições e, de alguma forma, contribuir para novas reflexões acerca do papel social de cada cidadão.

Tais inquietações viraram interesse ao cursar a disciplina de mestrado intitulada Políticas Educacionais e conhecer um pouco das escolas militares de Goiás, realidade diferente das demais escolas públicas. Enquanto a formação nessas escolas, mesmo diante de inúmeras dificuldades de sobrevivência, procura, na interação e no respeito à diversidade sociocultural, formar cidadãos, as escolas públicas militarizadas do estado se caracterizam por uma gestão autocrática, com a prevalência da disciplina e da hierarquia para ‘doutrinar’ seus alunos. Contexto que leva à reflexão sobre os valores e modelos de formação que o processo educacional promove, em especial os das escolas estaduais militares.

A educação é um ato social, dinâmico, tem caráter permanente e cumulativo, nunca se para de aprender, portanto, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDRT, 1992, p. 223). Para a filósofa Arendt (1992), o homem é inserido, no ato de nascer, num mundo já existente antes de seu nascimento, e, por meio da educação, ele tem a capacidade de aprender e (re) aprender sempre, fato que lhe possibilita agir politicamente, ter esperança, lutar por sua liberdade e, conseqüentemente, modificar sua realidade. Severino (2016, p. 23) entende ser a educação destinada a “contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade” e, por ser ela mediadora de conhecimentos historicamente construídos, detém grande poder, podendo ser utilizada para eternizar ou iniciar uma nova sociedade.

No Brasil, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a educação é fundamento básico no processo de socialização e humanização, estabelecida “no âmbito familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Por estar intrínseca em todos os mundos e

segmentos sociais, e com conhecimentos diversificados, torna-se um processo dinâmico em que o respeito, o diálogo e o entendimento são imprescindíveis.

Dessa forma, a educação ganha relevância, sendo apreendida como função social. Para Habermas (2012), é por meio dela que o sujeito se transforma em um cidadão consciente e um agente ativo no mundo da vida ao buscar uma sociedade que se mostra justa e democrática. Aspectos que se relacionam à responsabilidade da educação, que, para Benevides (1996), deve desenvolver potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para que se viva conscientemente em sociedade. Isso inclui, também, para esse autor, a noção de que o processo educacional em si contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas.

Nessa perspectiva, a educação para a cidadania contribui como um dos meios de ajudar a formar o homem para a vida em sociedade. Transversalmente, o repasse do saber historicamente (re) construído pela educação cria forças produtivas para sua subsistência e seus valores culturais, corroborando para uma sociedade mais humana e solidária, visando o bem comum.

A motivação para a busca dessa sociedade eclodiu, principalmente, a partir da (re) democratização do País, após um longo período de mutilação da cidadania durante o regime militar ditatorial (1964-1985) que cerceou direitos civis e políticos. No entanto, pouco se discute sobre o que é de fato ser cidadão, sua formação, seus direitos e obrigações na (e para) a sociedade. Questiona-se, portanto: o que é cidadania? Como exercê-la? Segundo Santos (1987, p. 7 apud BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 14), “[...] No campo da retórica, o conceito de cidadania é um dos mais proclamados, anunciados e prometidos, mas, no campo dos fatos, é também um dos mais negligenciados”, estabelecendo um distanciamento entre o direito proclamado e sua concretização.

Muitas vezes, ser cidadão implica o conceito da própria existência humana com dignidade, direito este negado pelo aparato do Estado àqueles que constituem o próprio Estado. A negação da cidadania não é um fator decorrente da modernidade, pois mesmo durante a Antiguidade Clássica, nas cidades-estados greco-romanas – que consideravam a cidadania um bem inestimável –, já existia uma sociedade excludente, já que só poderia ser cidadão o homem livre e proprietário de terra. Na modernidade, a concepção de cidadania foi calcada nos alicerces das Revoluções Burguesas (Puritana e Gloriosa no século XVII e Francesa em 1789), com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, tendo elas disseminado a luta por uma sociedade mais justa e igualitária, ao mesmo tempo em que incluíram o cidadão na sociedade através da modernização capitalista. Entretanto, esses

movimentos apenas possibilitaram à burguesia usufruir de seus privilégios, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Cidadania liberal que o pensamento marxista contesta por entender que a burguesia utiliza direitos “ para dominar os outros grupos sociais” (COVRE, 2002, p. 32), tornando a sociedade alienada. Nela, “os indivíduos constroem coletivamente todos os bens sociais, mas não são capazes – dada a divisão da sociedade em classe antagônicas – de se reapropriarem efetivamente desses bens por eles mesmos criados” (COUTINHO, 2005, p. 1-2). Esses empecilhos inviabilizam o processo democrático para a conquista de uma sociedade mais justa. Para Teixeira (1956, p. 1):

A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que, apenas há cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido; mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa tôda grande transformação histórica.

Processo democrático que necessita de conhecimento capaz de transformar o indivíduo em um ser politicamente ativo para a luta da conquista do direito e dever de ser cidadão, despertando o sentimento de coletividade na busca de promover mudanças e avanços sociais, pois a falta de conscientização contribui para a manutenção do *status quo* porque impede a formação de pessoas críticas e forma cidadãos passivos, incapazes de questionar injustiças e desigualdades sociais.

Na contramão de um sistema de ensino emancipador, Goiás implantou a polícia militar como administradora de várias unidades escolares com a justificativa de que a disciplina e a hierarquia dentro dos colégios melhoram o desempenho dos alunos em exames de avaliação, ampliam o acesso ao ensino superior, combatem a violência e afastam os jovens das drogas. Discurso perfeito para a adesão de grande parte das famílias goianas ao sistema de ensino militar, como melhor solução para garantir a educação dos filhos e protegê-los da violência, consentindo com o autoritarismo e a violência que emanam da corporação militar.

Colégios que utilizam o poder real e simbólico da farda para instaurar a “disciplina” e a “ordem” em suas instituições são contraditórios a uma concepção de educação que tem como projeto a formação de cidadãos autônomos, críticos e livres de toda forma de dominação. Tal educação é baseada no regime hierárquico militar, com práticas de severa disciplina, e organizada pedagogicamente a partir do modelo de gestão burocrática e ranqueadora, padronizadora de costumes e comportamentos, ‘docilizando’ seus alunos para serem subservientes. Ainda, caracteriza-se por ser excludente, por prever reservas de vaga

para filhos de militares, cobrar taxas e exigir vários uniformes. Modelo de gestão incompatível com os princípios constitucionais da escola pública, gratuita, democrática, que prevê a igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Essas contradições levam ao tema da presente dissertação “A militarização da escola pública em Goiás”.

Diante da problemática da formação cidadã em um País que ainda luta para transpor as concepções e máculas que a ditadura militar deixou de herança para a recente democracia brasileira, a pesquisa apresenta relevância social por desvelar que essa militarização da escola pública foi feita por imposição, atentando contra a dignidade e a liberdade do ser humano. Ademais, no entendimento de Foucault (1999), tal ação dociliza corpos com a ‘prisão’ do sujeito tanto física como intelectualmente, considerando que priva o educando de aprender a se libertar de paradigmas sociais impostos pela classe dominante e acaba por formar cidadãos ‘dóceis’ subservientes à ordem instituída.

Ao constituir-se em objeto de investigação, essa problemática levou ao seguinte problema de analisar e compreender como se processa a educação cidadã definida nos atos normativos dos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás (CEPMG),<sup>1</sup> a qual apresenta como objetivo principal “formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos de seus direitos e obrigações”. Esse *slogan* se coaduna com os princípios constitucionais, mas os regimentos internos e a práxis dessas instituições priorizam a obediência às normas, com punições veladas aos que ousarem desafiar-las.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CEPMG colabora para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos ou para a de cidadãos subservientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais. Especificamente, teve como objetivos analisar e compreender: a) qual sentido de cidadania está presente em seu projeto formativo; b) em qual modelo de sociedade seus alunos estão sendo formados; c) quais as implicações sociais do projeto de formação proposto por essas unidades escolares.

Partindo-se de muitas ideias e indagações para conhecer e analisar o rigoroso sistema disciplinar de ensino que “forma” cidadãos nos CEPMG, preocupou-se com um método e procedimentos metodológicos que levasse a compreender não só a austeridade pedagógica implantada nesses colégios, mas também a trajetória da constituição desse sistema de ensino e suas decorrências sociais.

---

<sup>1</sup> A Lei nº 19.779, de 18 de julho de 2017, modifica o nome dos Colégios da Polícia Militar de Goiás – CPMG – para Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG.

O procedimento metodológico apresenta-se como o percurso do pensamento, estruturando informações para a apreensão e a compreensão da realidade, estabelecendo uma relação praxiológica através das “concepções teóricas e [d]o conjunto de técnicas definidos pelo pesquisador para alcançar respostas ao objeto de estudo proposto” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39). Com a proposta epistemológica de investigar a formação militarizada ‘cidadã’ nos CEPMG, esta pesquisa fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e na abordagem qualitativa com a pretensão de (re) construir significados relevantes a partir da análise e compreensão dos dados coletados, obtidos em bancos de teses e dissertações, que serão apresentados com detalhes no quarto capítulo.

Para o processo de construção do conhecimento empregou-se o método materialismo histórico dialético, por compreender que as relações militares e civis são contraditórias, intrínsecas e que, além de fazerem parte do processo histórico de formação do povo brasileiro, querem agora homogeneizar seus valores através da educação.

O primeiro capítulo apresenta o percurso histórico social da cidadania, com a finalidade de compreender seu significado, suas lutas e conquistas que influenciam diretamente o Estado e a sociedade civil. Também é problematizado o papel da educação como função social para a formação de cidadãos conscientes, capazes de lutar por uma sociedade mais justa.

O segundo capítulo expõe a constituição da cidadania e da educação brasileira, com o objetivo de desvendar as relações sociais e políticas desde os tempos da colonização. O período ditatorial e de redemocratização ganharam relevância para a melhor compreensão das dificuldades da conquista da cidadania plena.

Já o terceiro capítulo faz um estudo das implicações do contexto político, social e histórico da militarização das escolas públicas, reportando-se à política de governo goiano que 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.

O quarto capítulo tem por finalidade explicitar o processo de construção metodológico e justificar a escolha do método materialismo histórico dialético. Apresenta o percurso da pesquisa bibliográfica e da análise documental e de conteúdo, que levou às categorias de análise: gestão democrática, gestão autoritária, educação militar, (trans) formação social e disciplina.

O item considerações finais retoma as questões da pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

As discussões sobre cidadania ao longo dos tempos adquiriram significativas expressões, que influenciam diretamente as relações entre sujeitos e Estado. No contexto social, a educação contribui para que o educando se transforme em um cidadão consciente e em um agente ativo (HABERMAS, 2012) capaz de lutar por uma democracia mais justa. Para ilustrar esse pensamento, o presente capítulo apresenta o conceito e o desenvolvimento que se (trans) formam através das relações entre educação e cidadania ao longo da história.

#### 1.1 Educação e cidadania

O Estado brasileiro busca se organizar sob a estrutura de um Estado Democrático de Direito com base na Constituição da República de 1988,<sup>2</sup> com inúmeros princípios que reconhecem suas obrigações em proporcionar à sociedade condições indispensáveis à consecução dos fundamentos e objetivos da República, como o “exercício da cidadania”, a garantia da “dignidade da pessoa humana” e a possibilidade de construção de uma “sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988).

Para que designados princípios sejam alcançados é importante que haja a educação não como detentora absoluta dessa responsabilidade, mas como um dos caminhos que contribuem para o desenvolvimento integral de sujeitos conscientes e ativos para a construção de uma sociedade mais democrática.

A educação é um ato social, dinâmico, tem caráter permanente e cumulativo, uma vez que nunca se para de aprender, portanto, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDT, 1992, p. 223). Para a filósofa Arendt (1992), o nascimento insere o homem num mundo já existente antes de seu nascimento e, por meio da educação, ele aprende e reaprende sempre, fator que lhe possibilita agir politicamente, ter esperança, lutar por sua liberdade e, conseqüentemente, modificar sua realidade. É pela natalidade que o mundo dá ao homem, constantemente, uma oportunidade para se renovar, para pensar de novo, para pensar o novo.

---

<sup>2</sup> O Estado Democrático de Direito reconhece, explícita e concretamente, a soberania da lei e do regime representativo. Nisso ele converge com um Estado de Direito. Ao mesmo tempo, reconhece e inclui o poder popular como fonte do poder e da legalidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado (CURY, 2013, p. 196).

Nesse sentido, Teixeira (1956) entende que “todos os homens são suficientemente educáveis, para conduzir a vida em sociedade, de forma a cada um e todos dela partilharem como iguais, a despeito das diferenças das respectivas histórias pessoais e das diferenças propriamente individuais”. Em contrapartida, para o sociólogo francês Durkheim (1922 apud CARVALHO, 2008), a educação é apenas uma prática social que reproduz os tipos de sujeitos de que necessita, cuja origem e destino são a própria sociedade e a cultura:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM, 1922 apud BRANDÃO, 2007, p. 71).

Isso posto, tudo o que somos, fazemos ou pretendemos acaba em educação e interfere na vida das pessoas. Há diferentes tipos de educação e a escola não é o único lugar onde ela acontece, e talvez nem seja o melhor, pois, para Brandão (2007), a depender do contexto em que está inserida terá especificidades diferentes, como, por exemplo, nas sociedades indígenas, quilombolas, agrícolas, nos países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento.

Atualmente no Brasil, de acordo com o artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, a educação pode ser estabelecida “no âmbito familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, por ser a educação intrínseca a diversos segmentos sociais, e apresentar-se com conhecimentos diversificados, torna-se um processo amplo e complexo em que respeito, diálogo e entendimento são necessários.

A educação pode ser reconhecida em formal e informal. A primeira é aquela que se passa no ambiente escolar, instituída pelo Estado – conforme estabelece a Constituição e a legislação educacional, com o objetivo do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º) – e que pressupõe organização, planejamento, conteúdos, regras, disciplinas e profissionais especializados. Com a mesma relevância tem-se a educação informal, que ocorre fora dos estabelecimentos de ensino e perdura ao longo da vida, não sendo necessariamente organizada e planejada em função de normas e conteúdos.

As duas formas educacionais se complementam e se fazem necessárias para o crescimento intelectual do indivíduo e para a garantia do exercício da cidadania, atribuindo à educação um papel de função social, como bem declara Anísio Teixeira (1999, p. 311):

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos, afinal, o que somos. A família, a classe, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura, e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio. (TEIXEIRA, 1999, p. 311).

Para Habermas (2012), devido à sua vinculação social a educação ganha relevância, pois é por meio dela que o sujeito se transforma em cidadão consciente e agente ativo no mundo da vida ao buscar uma sociedade que se proponha a ser justa e democrática, possibilitando-o a “desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (BENEVIDES, 1996, p. 225).

Ao fazer essa reflexão, percebe-se que a educação não institui a cidadania, mas contribui para capacitar os sujeitos a conquistá-la. Para que ela ocorra, faz-se necessário que o conhecimento seja universal para as várias classes sociais, pois só ocorrerá democracia quando o Estado oferecer igualdade de condições a todos.

Para que essa educação se desenvolva surge a escola como espaço específico para a educação formal, “afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (CURY, 2002, p. 246).

Por conseguinte, as relações entre educação, cidadania e democracia estão interligadas para a construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e participativa. Paro (2001, p. 9-11) conceitua essas três relações:

A **educação** é compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração. Desse modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico.

O termo **cidadania** [...] detém propriedades sociais, que o faz exemplar de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem as mesmas características [...], isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condições inerentes a sua

própria constituição como ser histórico. Mas esse ser histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos.

Também a **democracia**, apesar de sua origem remota, transformou-se enormemente em seu percurso histórico [...] já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de ‘governo do povo’ ou em sua versão formal de ‘vontade da maioria’, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente. (grifos nossos).

Por ser a escola espaço educacional formal para a mediação de conhecimentos historicamente organizados apresenta, ao menos legalmente, o objetivo de contribuir para a construção da autonomia individual, bem como para a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de instaurar efetivamente a democracia. Entretanto, a realidade da maioria das escolas concentra-se praticamente na busca do mero letramento, uma transmissão de conteúdos por meio das disciplinas ministradas e “qualificação” de mão de obra para trabalhos subalternos, minimizando a apropriação da cultura produzida, capaz de desenvolver o papel crítico de seus alunos.

Mészáros (2008) afirma que essa educação institucionalizada, que está intimamente ligada aos processos sociais, vai além de fornecer conhecimentos, ela está a serviço da classe dominante e formata pessoas para a máquina produtiva do sistema capitalista, legitimando os interesses dominantes com uma subordinação hierárquica imposta. O autor ainda afirma que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir e dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MESZÁROS, 2008, p. 45).

Diante dessa conformidade instituída, Foucault (1999) acresce que a escola, com sua organização de tempo, arquitetura, leis e normas a serem cumpridas, disciplina o corpo e a subjetividade do aluno, tornando-o submisso e dócil para a autoridade, ou seja, enquadra-o às normas e aos valores pré-estabelecidos e que se encontram a serviço da ordem social.

No âmbito brasileiro, Teixeira (1956, p. 224) entende que a “escola paternalista, destinada a educar os governados, os que iriam obedecer e fazer, em oposição aos que iriam mandar e pensar, falhando logo, deste modo, ao conceito democrático que a deveria orientar, de escola de formação do povo, isto é, do soberano, numa democracia”.

Logo, depreende-se que a educação não cumpre seu papel de preparação real para a vida e transforma-se em uma mercadoria, passando a ser um mecanismo de exclusão social a partir de seu acesso, permanência e continuidade. Aqueles que conseguem pagar por um ensino de melhor qualidade possuem mais possibilidades de acesso às vagas nas melhores universidades e ascensão às chamadas profissões liberais. De outro lado, os oriundos das

classes menos favorecidas,<sup>3</sup> geralmente provenientes de escolas públicas, recebem um ensino de baixa qualidade, relegadas que estão essas instituições a formar mão de obra para o mercado, meras reprodutoras de parques conhecimentos, adestrando passivamente o educando para a dependência e a subordinação, naturalizando, então, as injustiças sociais.

Nessa conjuntura se enquadra a educação militar, que, segundo Ludwig (1998, p. 22-23), contribui para modelar profissionais subservientes à ideologia dominante, instituindo “valores de obediência, submissão, dependência, paternalismo, assiduidade, pontualidade, racionalidade e meritocracia”. Assim sendo, seja qual for o papel da educação escolarizada, civil ou castrense,<sup>4</sup> ela emana poder. Ademais, por ser mediadora de conhecimentos socialmente produzidos na formação intelectual, faz parte também do mecanismo de exclusão social das classes subalternas a serviço do capital e reproduz a estrutura social de divisão de classes, desumanizando sujeitos e relações:

Daí ser a educação um dos fundamentos da crença democrática e, ao mesmo tempo, uma das razões de se descrever da democracia, por isto mesmo que não vem a escola sendo o desejado instrumento de sua realização, mas, tantas vezes, um outro meio de se confirmarem e se preservarem as desigualdades sociais. É que não é qualquer educação que produz democracia, mas, somente, insisto, aquela que fôr intencionalmente e lúcida e planejada para produzir êsse regime político e social. (TEIXEIRA, 1956, p. 1).

Entretanto, mesmo diante desse cenário, reconhece-se que a educação ainda seja o melhor caminho para desenvolver o papel de consciência crítica dos sujeitos, libertando-os das amarras da alienação capitalista, “capaz de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Dessa forma, acredita-se que a educação – como ato inerente a todo ser humano, prática social regulada pelo Estado e dependente das relações sociais – seja um ato complexo, que reflete inúmeras contradições e conflitos, tornando-se um espaço de luta para a emancipação humana, que cruza os caminhos do Estado e da sociedade civil.

---

<sup>3</sup> Cerca de 50 milhões de brasileiros, o equivalente a 25,4% da população, vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07 – ou US\$ 5,5 por dia, valor adotado pelo Banco Mundial para definir se uma pessoa é pobre. O estudo aborda a questão das desigualdades a partir de indicadores de distribuição de rendimento, acesso a bens e serviços, pobreza monetária (unidimensional) e pobreza multidimensional (acesso à educação, proteção social, moradia adequada, saneamento básico e comunicação) (IBGE, 2017a).

<sup>4</sup> Relativo à classe militar.

## 1.2 Estado e sociedade civil

As pessoas, ao viverem em sociedade, seja ela desenvolvida ou não, com regime democrático ou autoritário, de alguma forma apresentam características relacionadas à unidade organizacional do Estado ao qual pertencem, constituído de contradições sociais que refletem na educação.

Por ser a escola um espaço educacional em que a diversidade se faz presente, aparece a dificuldade em trabalhar com a pluralidade e a individualidade para a formação do sujeito pré-estabelecido pelos padrões sociais e econômicos, surgindo a necessidade de maior entendimento sobre a responsabilidade que Estado e sociedade civil desempenham nesse processo.

São muitas as fases históricas de evolução e construção estatal, pois os fenômenos sociais possuem particularidades que diferenciam o Estado, e por ser “uma instituição social, é produto da sociedade humana” (CAMPOS, 2005, p. 61), diante de um contexto global com influências entre si. Já em relação ao termo ‘sociedade civil’, Brzezinski e Santos (2015) esclarecem que ele foi empregado, no século XVIII, pelos iluministas, como sinônimo de Estado ou sociedade política, englobando todo o domínio político. Assim como no Estado, suas concepções variam de acordo com o momento histórico e o interesse pelo poder.

Logo, Estado e sociedade civil podem se contrapor ou simplesmente se unir, e, nesse caso, torna-se difícil distingui-los. Norberto Bobbio (1994, p. 23), utilizando-se do conceito de Antônio Gramsci (1975), explica seu entendimento sobre Estado:

A teoria do Estado de Antônio Gramsci – refiro-me, em particular ao Gramsci dos *Cadernos do Cárcere* – pertence a essa nova história, para a qual, em resumo, o Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por essa e, portanto, a essa subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente.

Não existe um conceito determinado para Estado, estando sua concepção ligada diretamente à sociedade vigente. Habermas (1995, p. 88), utilizando-se da tradição alemã, esclarece que o “‘Estado’ é um termo legal que se refere, ao mesmo tempo, à ‘*Staatsgewalt*’, um ramo executivo que garante a soberania interna e externa, à ‘*Staatsgebiet*’, um território claramente delimitado, e à ‘*Staatsvolk*’, a totalidade dos cidadãos”. A união dessas concepções atribui poder ao Estado, que, ao se utilizar de sua soberania, domina e manipula

as relações sociais, gerando forças antagônicas ou favoráveis à sociedade civil. Nesse entendimento, o Estado Moderno nasce da luta contra o Estado Absoluto, como bem exemplifica Bobbio (2004, p. 46):

[...] nasce o Estado moderno: primeiro liberal, no qual os indivíduos que reivindicam o poder soberano são apenas uma parte da sociedade; depois democrático, no qual são potencialmente todos a fazer tal reivindicação; e, finalmente, social, no qual os indivíduos, todos transformados em soberanos sem distinções de classe, reivindicam – além dos direitos de liberdade – também os direitos sociais, que são igualmente direitos do indivíduo: o Estado dos cidadãos, que não são mais somente os burgueses, nem os cidadãos de que fala Aristóteles no início do Livro III da Política, definidos como aqueles que podem ter acesso aos cargos públicos, e que, quando excluídos os escravos e estrangeiros, mesmo numa democracia, são uma minoria.

Com a queda do poder absoluto, centrado na figura do rei e tendo como único direito respeitado a propriedade, surge o Estado de Direito, o poder das leis, concebido no formato contratualista, que embora tenha diferentes correntes, pode ser entendido como um acordo de vontades, onde cada um cede parcela dos próprios direitos individuais em prol da coletividade, direitos subjetivos que o Estado deve respeitar, restringindo sua soberania, garantindo a positivação de direitos aos cidadãos, como o direito à religião e à imprensa, bem como prestar os serviços residuais que a iniciativa privada não tinha interesse em disponibilizar.

Souza (2010) explica que a visão contratualista de Hobbes (século XVI e XVII) defende um Estado soberano, inquestionável, pacificador das relações sociais, detentor da propriedade privada e guardião da vida de seus súditos, pois entende que o homem em seu estado natural não é um ser social, é incapaz de gerenciar os próprios conflitos, devendo alienar parte de seus direitos para conseguir liberdade e convivência pacífica.

Locke (século XVII) discorda do poder absoluto estatal de Hobbes ao defender que o homem antecede ao Estado, partindo do pressuposto de que existiam direitos naturais. De acordo com Coutinho (2005), para Locke os indivíduos enquanto seres humanos individuais possuíam direitos, livres em seu estado natural. Para evitar que um homem pudesse subjugar o outro a seu poder absoluto, os homens, por meio de um contrato social, deveriam criar e delegar poderes ao Estado, já que seus direitos naturais estariam ameaçados no estado de natureza. Souza (2010) complementa que essa versão mais liberal de Locke foi resgatada nos fundamentos das Revoluções Americana (1775) e Francesa (1789) pela busca da harmonia social por meio da liberdade e da igualdade.

As concepções contratualistas de Hobbes e Locke na formação da sociedade civil “confluíram na aceção do pacto social como ultrapassagem de um **estado de natureza** para um **estado civil-político**, onde a lei e a ordem, garantidos pelo Estado, assegurariam a vida, em Hobbes, e a propriedade privada, Locke, como direitos naturais” (SOUZA, 2010, p. 31, grifos do autor).

Ao confrontar a visão garantidora de direitos pelo pacto social, surge o contratualismo democrático de Rousseau (século XVIII), que limita o poder do Estado à vontade do povo e institui a soberania popular. Desse modo, o povo passaria a ter o direito de participar do governo por meio da representação política. Atualmente, essas práticas são adotadas por vários países, inclusive pelo Brasil.

Ao rejeitar a visão contratualista da passagem do estado de natureza para a sociedade civil-política por meio do pacto social, Hegel (século XVIII e XIX) atribui a formação do Estado aos princípios da racionalidade e da universalidade, os quais permitirão superar os conflitos particulares que dominam a sociedade civil em prol de interesses coletivos, de maneira a formar uma sociedade política. “Hegel considera o Estado como instância responsável por evitar a desagregação social. Sem a presença do Estado, a sociedade civil ruiria ante o efeito devastador das lutas de classes” (SOUZA, 2010, p. 34). Em Hegel, o Estado se sobrepõe à sociedade civil, passando a história humana a ter validade somente a partir de seu surgimento, pois o homem é um ser social e, logo, não existiriam sujeitos antes ou depois da sociedade.

Marx critica a visão de formação do Estado pelo pacto social, considerando abstrata a relação da natureza humana pelos contratualistas. Ademais, defende ser a concepção do Estado e da sociedade civil um processo histórico social permeado por interesses de classes, em que “a essência das relações entre os homens é construída historicamente e precisa ser explicada pela história” (SOUZA, 2010, p. 36). Portanto, Marx contesta o Estado neutro, racional e sua supremacia diante da sociedade civil, defendidos por Hegel.

Para Marx (1989), a sociedade civil não está subordinada ao Estado; antes, a relação que se estabelece entre ambos é de antagonismo. Morão, na apresentação da obra *A questão judaica*, de Marx (1989), assegura que:

A sociedade civil é o recinto da vida real mas egoísta, no fundo desprovida de laços, simples arena de conflitos e de interesses antagónicos. O Estado, pelo contrário, surge como uma esfera de vida colectiva, mas ilusória. A famosa análise marxiana de alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem e de várias Constituições americanas mostra que nelas apenas se referem os direitos do homem egoísta, fechado em si, todo centrado na propriedade e no seu desfrute, sem consideração

pelos outros; consagrasse nelas, portanto, a desintegração ou a dicotomia do ser humano (seja judeu ou qualquer outra coisa) em cidadão e homem. (MORÃO, 1989).

Ao se contrapor à Declaração dos Direitos do Homem, Marx a entende “como meios de consolidação da sociedade burguesa, da sociedade capitalista” (COUTINHO, 2005, p. 8), que assegura apenas direitos ao homem abstrato, proprietário, integrante da sociedade burguesa, da sociedade civil, possuidora de direitos reais, ao mesmo tempo em que exclui o homem concreto, o cidadão, pertencente à comunidade política, o Estado, este possuidor apenas dos direitos universais, imaginários.

Marx (1989) discute a dicotomia realizada pela burguesia entre o homem e o cidadão, ou entre burguês/cidadão, entre os planos individual/coletivo, econômico/político, enfim, entre a esfera da vida privada e o espaço público. Desse modo, a burguesia efetiva a separação entre a sociedade civil – lugar de defesa dos interesses privados – e o Estado político – *locus* da vida pública, dos interesses coletivos. Assim, os direitos do homem “[...] nada mais são do que direitos do membro da sociedade burguesa, isto é, do homem egoísta, do homem separado do homem e da comunidade” (MARX, 1989, p. 23).

Essa diferenciação entre direitos do homem e do cidadão expressa a divisão da sociedade em classes, impossibilitando a emancipação de todos os sujeitos. De acordo com Souza (2010, p. 36), Marx entende que “a Declaração como marco ideal e a Revolução Burguesa como marco histórico-concreto asseguram o início do que Marx chama de **emancipação política**, ou seja, a garantia de direitos invioláveis para a burguesia e a instauração de um Estado liberal” (grifos nossos).

Marx critica cada um dos princípios das revoluções burguesas – *liberté* (liberdade), *propriété* (propriedade), *égalité* (igualdade), *sureté* (segurança) –, afirmando que eles representam apenas o direito do homem burguês em dispor de bens, tendo a sociedade que os garantir, uma vez que existe a premissa de que todos são iguais e que, portanto, podem ser proprietários. Sendo assim, a cidadania política seria um artifício do capitalismo com a finalidade de administrar a mais-valia em qualquer território. Por entender o homem como sujeito de sua história, acreditava que o proletariado, unido e mobilizado, teria força suficiente para superar o capitalismo e, com isso, garantir o direito ao acesso a uma cidadania efetiva e igualitária a todos os homens.

Como observa Tonet (2005), para Marx, a sociabilidade capitalista é instituída pelo ato de compra e venda da força de trabalho e nenhuma mudança ou conquista de direitos que compõem a cidadania poderá eliminar a raiz que produz a desigualdade social, em que há uma

relação indissolúvel entre a sociedade civil (o momento das relações econômicas) e a emancipação política (o momento jurídico-político), da qual fazem parte a democracia e a cidadania. Tudo no capitalismo se transforma em mercadoria, até o trabalho humano. O trabalhador é trabalhador exatamente porque não possui os meios de produção, mas apenas a sua força de trabalho e a venda desta por determinada quantia de dinheiro. Tonet (2005, p. 6-7) explica:

Para Marx (1975, 1978, 1986), o ato fundante da sociabilidade capitalista é o ato de compra-e-venda de força de trabalho. Este ato é, necessariamente, gerador de desigualdades sociais e de uma relação de subordinação do trabalho ao capital. Mas para que este ato fundante e a sociabilidade que se constrói a partir dele possam realizar-se é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas. Isto significa indivíduos livres, iguais e proprietários. Sem estas qualidades, a sociabilidade capitalista não poderia funcionar. Note-se, porém, que os indivíduos não comparecem como homens integrais, mas apenas como contratantes. É apenas neste sentido que são iguais, livres e proprietários. O que temos, então, é que a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. Há, portanto, uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capital) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania). Por isso mesmo, cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania.

A classe burguesa, por ter a posse da propriedade privada e dos meios de produção, limita a liberdade das demais classes, explorando a capacidade laboral do trabalhador. O trabalho exerce a mediação entre as necessidades humanas e a acumulação de capital, relação regulada pelo Estado, que também se encontra subjugada à força do capital. Souza (2010, p. 37-38) esclarece que, para Marx, a emancipação política oriunda da Revolução Francesa (1789) não emancipa a humanidade, “para dar esse passo seria necessário extinguir o Estado como esfera alienada das relações sociais, extinguir o capital como força centrífuga que domina as relações humanas”.

Essa ideologia capitalista baseada na propriedade privada, nos meios de produção, no lucro e na livre iniciativa de mercado influenciou diretamente a política econômica e sociocultural da produção e reprodução do Estado moderno, instigando a competição desenfreada, desprezando e explorando condições humanas de subsistência das pessoas menos favorecidas, dividindo o Estado em classes.

Divisão e luta de classes geram um poder estatal que controla as relações sociais, como nos esclarecem os estudos de Marx (1858) e Engels (1858) citados por Pereira (1995):

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a ‘realidade da idéia moral’, nem ‘a imagem e a realidade

da razão' como afirma Hegel. É antes, um produto da sociedade quando esta chega a determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade em uma luta estéril, faz-se necessário um poder colocado acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela, e dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (MARX; ENGELS, 1884, p. 326-327 apud PEREIRA, 1995, p. 88-89).

Dessa forma, o Estado estará entre as forças oriundas das diversas classes que o compõem, devendo impor a ambas obrigações, ao mesmo tempo em que protege os próprios interesses. Contudo, essa imposição muitas vezes não é pacífica, e sim belicosa, pois pode resultar em lutas pelas forças que se opõem entre classes e o Estado, e/ou entre as próprias classes (AZEVEDO, 1997), o que provoca profundas transformações na sociedade.

Em outra perspectiva, Gramsci (1934 apud PEREIRA, 1995), ao analisar o Estado liberal e Hegel, prefere englobar a sociedade civil ao Estado, para compreender a hegemonia da classe capitalista:

Isto significa que por 'Estado' deve-se entender, além do aparelho governamental, também o aparelho 'privado' de 'hegemonia' ou sociedade civil... na noção de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). (GRAMSCI, 1934 apud PEREIRA, 1995, p. 94).

Para Gramsci, a hegemonia “é um modo de obter o consenso ativo dos governados para uma proposta abrangente formulada pelos governantes” (COUTINHO, 2006, p. 182), ou seja, a classe dominante propaga seus interesses de maneira que a classe dominada os aceite e os assimile como verdades inquestionáveis. Nesse sentido, Brzezinski e Santos (2015, p. 47) complementam que “[...] A hegemonia é alcançada por meio de uma síntese entre dominação e liderança, entre imposição coativa e consentimento, entre o possível uso da força e a simples adesão, entre a violência e a persuasão”. Nessa perspectiva, quanto mais difundida uma determinada ideologia, mais sólida ela fica e há menos necessidade do uso de violência explícita.

Gramsci dialoga com a teoria marxista com relação à base econômica ser controlada pela classe detentora dos bens de produção, dominadora da classe trabalhadora por meio da criação de superestrutura com instituições e relações sociais. Gramsci propõe também a dominação de classe, mas por meio da cultura, pois a classe trabalhadora está sujeita às ideologias perpetradas pela classe dominante.

Essa disputa pelo poder entre Estado e sociedade civil fundamenta a conquista da cidadania, sendo o cidadão um sujeito ativo politicamente e que, por intermédio dos movimentos sociais, ganha espaço na reivindicação de seus direitos e conscientiza-se de suas obrigações na luta contra as injustiças sociais e a desestabilização dos privilégios da classe dominante.

Essa luta pelo exercício da cidadania e por maior participação política leva o Estado a buscar o Estado Constitucional, “concebido como uma ordem política livremente estabelecida pela vontade do povo, de modo que os destinatários das normas legais podem, ao mesmo tempo, se reconhecerem como autores da lei” (HABERMAS, 1995, p. 92). Como consequência, o sujeito, ao menos legalmente, passa a ser membro do Estado no papel de cidadão participante da política estatal:

No ‘Estado Simbólico Moderno’, o poder não é mais explícito, ninguém é obviamente proprietário e os papéis sociais presentes são de cidadão, de representantes e de governos eleitos; as classes dominantes exercem sua presença indiretamente, a estrutura social é mais complexa e o conflito de classes sociais é mediado por um Estado regulador e fornecedor de serviços. Governos são eleitos e são obrigados a prestar contas de suas ações perante um parlamento ou legislativo, o cidadão ainda não faz parte da esfera pública, porém, se faz presente via ‘representantes’ que agem junto aos outros representantes da sociedade civil. (SPINK, 1994, p. 110 apud DALAROSA, 1998, p. 17).

Esse novo processo de reconstrução do Estado funda-se na política social, em que o Estado passa a ter um papel ativo e passivo na elaboração das normas e do regramento social, fundados na nacionalidade, com base na localização territorial.

A noção de Estado-nacional e democracia – sonhados durante a Revolução Francesa (1789), mas ainda não alcançados – instigou uma consciência política dos sujeitos quanto ao seu pertencimento a uma nação e provocou a liberação dos antigos laços sociais corporativos, por meio de mobilizações via processo de modernização econômica e social. “A partir de então, a cidadania ganhava adicionalmente o significado político e cultural de pertencimento, por realização própria, a uma comunidade de cidadãos capacitados, que contribuíam ativamente para a sua preservação” (HABERMAS, 1995, p. 92). Esse movimento foi iniciado pela burguesia citadina, sobretudo pela acadêmica, antes de alcançar as classes populares e ocasionar, progressivamente, mobilizações entre as massas.

Para Habermas (1995), a nacionalidade é a formação da consciência que pressupõe a apropriação de tradições culturais e de etnia que interligaram as pessoas, produzindo uma autoconsciência nacional que facilitou a ativação política dos cidadãos. “[...] desse modo, o Estado nacional pôde resolver dois problemas de uma só vez: o estabelecimento de um modo

democrático de legitimação, com base numa forma nova e mais abstrata de integração social” (HABERMAS, 1995, p. 91). No entanto, o Estado nacional desenvolve uma tensão constante entre cidadania e identidade nacional que se reflete na sociedade, seja ela passada ou presente.

Atualmente, o termo “sociedade civil” é empregado de forma dual, sociedade civil/Estado, e continua não se estabelecendo um conceito por estar ele interligado ao processo de transformação do Estado. Logo, ambos divergem e, ao mesmo tempo, se completam. À medida que esses conflitos se tornam democráticos, amplia-se o espaço político no qual o cidadão passa a exercer seu papel de construtor e regulador do próprio Estado; com participação ativa, passa a exigir mais proteção, mas, concomitantemente, essa proteção reforça a soberania estatal.

Diante dessa complexidade, torna-se difícil esclarecer os elementos que compõem a sociedade civil no Estado Moderno, em especial o brasileiro, com sua ampla diversidade étnico-cultural e sua história de desigualdades sociais. Para Coutinho (2006, p. 173), “o Brasil se caracterizou até recentemente pela presença de um Estado extremamente forte, autoritário, em contraposição a uma sociedade civil débil, primitiva e amorfa”.

Por ser um país construído sem a participação popular, mas sim a partir da dominação do Estado português, a história brasileira começa com a dominação da classe dominante, impondo um autoritarismo social e uma hierarquização nas relações sociais. Essa situação teve seu ápice durante o período do regime militar quando, junto com a repressão e a tortura, foram extintos direitos civis e políticos e ampliadas injustiças e desigualdades sociais.

Durante o regime ditatorial que assolou o Brasil por 21 anos os movimentos sociais ganharam mais expressividade e, com a abertura da democracia representativa, se tornaram mais fortes e articulados. No entanto, a perpetuação da luta entre as classes sociais e econômicas, assim como a multiculturalidade, subjuga a sociedade brasileira aos ditames da burguesia e do poder estatal, reprimindo e enfraquecendo a sociedade civil.

Na contemporaneidade, essa sociedade civil encontra-se multifacetada, marginalizada, relegada à ilegalidade e à violência, com a maioria dos cidadãos brasileiros despolitizados e passivos com a exploração sofrida. Dessa forma, a emergência do enfraquecimento da soberania popular e o fortalecimento do Estado e dos detentores do poder se fazem relevantes, dificultando a construção da justiça social.

Nessa teia social complexa e diversificada que se estabelece na sociedade civil, Freitag (2005) anuncia que, para Habermas, a emancipação dos sujeitos ainda é um projeto a ser conquistado. O autor defende que a racionalidade não pode ficar reduzida ao campo instrumental-cognitivo da ciência, pois ela dominaria também a racionalidade prático-moral

do direito e a estético-expressiva da arte. Para esse autor (2005), portanto, no mundo da vida há uma razão comunicativa que se opõe à colonização do sistema (economia e Estado). Essa razão comunicativa se encontra na esfera do mundo da vida, estando constituída pelos elementos da cultura, da sociedade e da personalidade em busca do consenso, ao passo que a razão instrumental predomina no mundo do sistema, na esfera da economia e da política. É evidente que, no processo de produção capitalista, o sistema acabou colonizando o mundo da vida.

A disputa pelo espaço social entre o mundo da vida e do sistema constituiria o conflito político fundamental da sociedade contemporânea e levaria a estrutura do mundo da vida a se organizar em movimentos sociais fundantes da democracia. Para Habermas, a sociedade democrática é “aquela na qual todos os membros em interação numa determinada situação devem ter as mesmas possibilidades de participar de modo autônomo e consciente das discussões considerando as normas sociais de interação” (OLIVEIRA, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, retornando ao entendimento de educação como prática social, acredita-se, mesmo diante de inúmeros desafios, que ela ainda seja o caminho essencial para a realização de transformações indispensáveis para uma sociedade que vise o bem comum, preparando cada cidadão para assumir, ativamente, obrigações políticas e sociais na construção do Estado democrático.

Esse contexto interfere diretamente na conquista e na efetivação da cidadania, que liberta e transforma a sociedade, e, para essa constante busca, apresentam-se, no próximo tópico, algumas considerações de significados e a evolução do processo histórico sofrido pela cidadania no decorrer dos séculos e suas implicações, perpassando pelos caminhos da educação para o desenvolvimento da sociedade.

### **1.3 Cidadania: significados, historicidade e perspectivas**

A ideia de cidadania guarda estreita relação com a construção da vida pública, implicando em discussões em diversos segmentos da sociedade por ser seu conceito extremamente importante para a compreensão de Estado, democracia, direitos, deveres, valores, ideias e comportamentos. Com as mudanças desenvolvidas nas sociedades a educação adquiriu a responsabilidade de formar cidadãos e, logo, educar para a cidadania passou a ser o objetivo Constitucional almejado pelas instituições escolares. Entretanto, inúmeros problemas sociais, políticos e econômicos dificultam a concretização da formação cidadã com a possibilidade de transformação social.

Muito se tem falado de cidadania, no entanto, pouco se discute sobre o que é de fato ser cidadão, sua formação, seus direitos e obrigações na (e para) a sociedade. Assim sendo, o que é cidadania? Como exercê-la? Segundo Santos (1987, p. 7 apud BRZEZINSKI; SANTOS, 2015, p. 14), “[...] No campo da retórica, o conceito de cidadania é um dos mais proclamados, anunciados e prometidos, mas, no campo dos fatos, é também um dos mais negligenciados”. Muitas vezes, ser cidadão implica no conceito da própria existência humana com dignidade, direito este negado pelo aparato do Estado àqueles que constituem o próprio Estado.

Para Pinsky e Pinsky (2010), a cidadania está associada ao processo de lutas da Independência dos Estados Unidos da América do Norte (1776) e da Revolução Francesa (1789), que iniciaram um novo olhar sobre o cidadão:

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY; PINSKY, 2010, p. 9).

O conceito contemporâneo de cidadania se estendeu em direção a uma perspectiva na qual o cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquela pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, cidadania é a condição de acesso a direitos que permitem ao sujeito desenvolver suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente da vida coletiva no Estado.

[...] a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel dos homens no Universo. (COVRE, 2002, p. 11).

A educação para a cidadania contribui como um dos meios de auxiliar a formar o homem para a vida em sociedade. Por meio do repasse do saber historicamente (re) construído, desenvolve forças produtivas para sua subsistência e seus valores culturais, corroborando para a transformação de uma sociedade mais humana e solidária, que vise o bem comum. Para Hannah Arendt (1992), a ideia de cidadania ainda é mais abrangente, consiste no “direito a ter direitos” e está entrelaçada intimamente com a dignidade da pessoa humana.

A cidadania encontra-se intrinsecamente relacionada com a condição humana e com o nível da relação social entre o sujeito e o Estado, portanto, seu conceito permanece indeterminado e sua compreensão varia no tempo e no espaço, modificando-se a depender do jogo de interesses de quem busca ser cidadão. Cada época produziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas, pois faz parte de uma construção histórica determinada pela civilização ocidental. Nesse sentido, entende-se ser necessária uma historiografia para melhor compreensão do que vem a ser o processo contínuo, com avanços e retrocessos, de aquisição e perda de direitos que possam conduzir a uma cidadania plena.

Nos primórdios da Antiguidade Clássica, nas Cidades-estados greco-romanas, o significado de cidadania associava-se às organizações de democracia com participação política. A palavra cidadania advém do latim *civitas*, que significa “conjunto de direitos atribuídos ao cidadão” ou “cidade”. Embora a ideia de “*demo-cracia*” germinasse do mesmo contexto, não era todo o povo considerado cidadão.

Na Grécia, sua origem remonta à ideia de *polis*,<sup>5</sup> sendo fundamental a convivência entre os homens, e não apenas a obediência às leis. Essas cidades-estados decorrem do crescimento econômico e social – até então estruturado em torno das grandes famílias –, e ampliam o espaço político-jurídico, ou seja, ocorre a transição do caráter privado para o público.

O filósofo grego Aristóteles, em sua obra clássica *A Política*, define cidadão como aquele que possuía poder para participar de decisões legais e políticas, deliberativas ou judiciais, podendo governar e ser governado:

[...] podemos comparar os cidadãos aos marinheiros: ambos são membros de uma comunidade. Ora, embora os marinheiros tenham funções muito diferentes, um empurrando o remo, outro segurando o leme, um terceiro vigiando a proa ou desempenhando alguma outra função que também tem seu nome, é claro que as tarefas de cada um têm sua virtude própria, mas sempre há uma que é comum a todos, dado que todos têm por objetivo a segurança da navegação, à qual aspiram e concorrem, cada um à sua maneira. De igual modo, embora as funções dos cidadãos sejam dessemelhantes, todos trabalham para a conservação de sua comunidade, ou seja, para a salvação do Estado. Por conseguinte, é a este interesse comum que deve relacionar-se a virtude do cidadão. (ARISTÓTELES, 2006, p. 32).

Para Guarinello (2010), os conflitos existentes eram resolvidos comunitariamente em praças públicas – as “*ágoras*” –, remetendo a uma tênue ideia de política e democracia. As

---

<sup>5</sup> “A palavra *pólis* era designada para representar, ao mesmo tempo, uma expressão geográfica – o território, a cidade – e uma expressão política – o Estado (PLATÃO, 1999, p. 5). A ideia da *pólis* não corresponde ao que entendemos como Estado Moderno. A vivência grega da cidade estado englobava o que hoje compreendemos como Estado e sociedade civil, ou seja, os domínios públicos e privados” (ARISTÓTELES, 1999, p. 147 apud VILLELA, 2008, p. 22).

idades-estados possuíam características próprias, mas pertencer a uma comunidade era privilégio de sujeitos livres e autônomos, podendo-se afirmar que “as cidades-estados formavam associações de proprietários privados de terra. Só tinha acesso à terra, no entanto, quem fosse membro da comunidade” (GUARINELLO, 2010, p. 32). Assim, independente de qual posição o cidadão ocupasse, poderia participar das decisões da *polis*, deliberando por meio de voto direto sobre as demandas da comunidade, devendo esta percepção ser desenvolvida e exercida coletivamente.

Entretanto, esse processo inclusivo de cidadania não abarcava toda a população, pois nem todos eram considerados cidadãos; só poderia sê-lo o indivíduo livre para expressar e exercer sua vontade no espaço público e assumir as responsabilidades decorrentes dessa vontade. Segundo Aristóteles (2006), ser livre pressupunha entraves para diversos sujeitos e grupos sociais serem reconhecidos como cidadãos, como mulheres, escravos, pobres, os que viviam à margem do sistema de propriedade e produção etc., negando a universalização do exercício da cidadania. Esses cidadãos tinham um enorme desprezo pelas atividades não políticas, especialmente o trabalho, considerado indigno e, portanto, conferido somente aos escravos, sujeitos sequer reconhecidos como seres humanos.

A civilização grega teve importante influência na formação da cultura ocidental, surgindo deles a ideia de educação para a formação cidadã, instituída pelas *polis*. O Estado tomava para si o cuidado de formar coletivamente os cidadãos, sendo a educação de caráter eminentemente conservador, militar e aristocrático. Em Esparta, a educação tinha como objetivo a formação para a composição do exército, admitindo-se, inclusive, a eugenia, processo seletivo e excludente que aceitava somente os sujeitos saudáveis e robustos. Já em Atenas, o ensino era voltado para a aristocracia, orientado para a vida rica e ociosa do nobre e do grande proprietário; apenas os cidadãos livres e que pudessem pagar teriam acesso à educação (*paideia*), formação harmônica do homem baseada nos princípios da honra, solidariedade e fidelidade à *polis*, lugar do cidadão livre e educado. Para os gregos,

[...] O ideal da educação é reproduzir uma ordem social idealmente concebida como perfeita e necessária, por meio da transmissão, de geração a geração, das crenças, valores e habilidades que tornavam um homem tão mais perfeito quanto mais preparado para viver a cidade a que servia. (BRANDÃO, 2007, p. 44).

Nesse período, a educação já era um mecanismo de exclusão, dual: a *tecne*, voltada para as normas de trabalho, relegadas aos trabalhadores manuais, livres ou escravos. Para os cidadãos livres era destinada a teoria, que buscava o pleno desenvolvimento e participação na

vida ativa da *polis* (BRANDÃO, 2007). Essa realidade não mudou: aqueles que possuem maior poder econômico tem acesso a uma educação para o conhecimento pleno, voltado para a compreensão e o comando; aos desfavorecidos economicamente é destinado o ensino para a prática de instruir para o labor. Isso reforça a teoria aristotélica, em que uns precisam aprender a governar e outros a serem governados.

Para o Império Romano, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito e os cidadãos formavam essa coletividade. Segundo Funari (2010, p. 49), “para os gregos havia primeiro a cidade, *polis*, e só depois o cidadão, *polites*, para os romanos era o conjunto de cidadãos que formavam a coletividade”. Surgia, então, a diferença na relação entre o homem e o poder na *polis* grega com as *civitas* romana, pois aos gregos importava, prioritariamente, a *polis*, até porque nessa época não existia o indivíduo oponente à sociedade e aos romanos a interdependência impedia essa antecedência, pois a sua concepção de *civitas* era a da coletividade.

Entretanto, não muito diferente da Grécia, a cidadania romana também era excludente: eram considerados cidadãos apenas os homens livres. Durante a Monarquia (753-509 a. C.) e no início da República, a elite era constituída pela nobreza hereditária de grandes proprietários rurais, os patrícios, detentores de cargos públicos e religiosos, únicos cidadãos de pleno direito. Ademais, surge a plebe, composta por camponeses, artesãos e comerciantes, que lutavam pelos mesmos privilégios políticos dos patrícios, já existindo, nessa época, movimentos sociais em lutas pelas desigualdades sociais:

A luta pelos direitos civis dos plebeus foi o grande motor das transformações históricas a partir da República, por dois séculos (V e IV a. C.). Parte da plebe urbana conseguiu acumular riquezas pelo artesanato e pelo comércio, sem que pudesse gozar de igualdade de direitos em relação aos patrícios. Os plebeus urbanos preocupavam-se, portanto, com os direitos políticos e sociais: queriam ocupar cargos, votar no Senado e até mesmo casar-se com patrícios, o que lhes era vedado. Em um movimento paralelo, parte da plebe rural teve as terras confiscadas pelo endividamento e lutava pelo fim da escravidão por dívida e pelo direito a parte da terra conquistada de outros povos. Apesar dos interesses diversos, os plebeus não tiveram dificuldades para unir-se contra o patriciado na luta pela cidadania. (FUNARI, 2010, p. 52).

O Império Romano contribuiu para a expansão da cidadania do Estado-nação e seus fundamentos se fazem presentes até os dias atuais, entre eles: o direito de os cidadãos recorrerem de abusos de autoridade, o acesso à informação e ao voto secreto. Roma, com sua expansão territorial, passou a ser soberana, anexando novas cidades ao seu domínio, de modo que os povos conquistados se tornavam súditos e deviam se submeter ao seu modelo de estratificação social. De tal modo, a universalização da cidadania romana levou, também, à

sua desvalorização e à criação de novos tipos de diferenciações sociais marcadas pela impessoalidade, elemento característico da cidadania moderna, assumindo uma forma passiva, na qual os cidadãos possuíam identidade comum ao serem dotados de títulos e direitos, que lhes eram garantidos pelas leis e os desobrigavam de participar da elaboração destas.

Como na Grécia, a educação romana também estava dividida em duas vertentes: uma, as oficinas de trabalho para filhos de camponeses, artesãos e escravos; outra, a escola livresca, para a aristocracia, voltada para as crianças da elite social urbana. Juntamente com a expansão de seu reinado, Roma difundiu seu sistema educacional e sua cultura aos conquistados. De acordo com Brandão (2007, p. 52-53):

A educação do conquistador invade, com armas mais poderosas do que a espada, a vida e a cultura dos conquistados. A educação que serve, longe da Pátria, aos filhos dos soldados e funcionários romanos sediados entre os povos vencidos, serve também para impor sobre eles a vontade e a visão de mundo do dominador.

Nesse momento percebe-se o poder da educação, pois os romanos a utilizavam como mecanismo de dominação e imposição de sua cultura aos países subjogados ao seu domínio. Essa prática ainda é utilizada pela classe dominante e pelo Estado, que impõem seus interesses por meio de políticas educacionais que controlam o exercício da cidadania.

Após o declínio de Grécia e Roma há poucos estudos sobre cidadania durante a Idade Média, até porque, com o fim do mundo antigo e a emergência do absolutismo, a vida pública se tornava praticamente impossível, já que os interesses públicos encontravam-se submetidos aos interesses privados dos que detinham o poder econômico e social. Nesse período predominava o Império Cristão, dividido entre o poder temporal (Rei) e o espiritual (Papa), restringindo a cidadania aos nobres e ao clero a participação na vida política. A cultura e a educação refugiam-se nos mosteiros, transformando o clero no depositário da produção e conservação do saber, voltadas para o ensino da classe dominante (SALDANHA, 2013). Diferente da educação grega, comunitarista para o bem da *polis* e da educação prática de Roma, no período medieval o ensino intelectual é negligenciado em prol do culto, que tinha como princípios o amor e a caridade.

No final da Idade Média, com o fim das invasões bárbaras as pessoas começam a migrar para as cidades e os burgos começam a se desenvolver, surgindo a burguesia. A burguesia vai crescendo, enriquecendo, “mas marginalizada pela falta do poder político, o que lhe faltava para defender direitos pessoais e seu patrimônio” (DALLARI, 1996, p. 2).

Na Modernidade, o indivíduo se liberta do poder absoluto de uma lei divina ou natural, exterior a ele, procurando se inserir em uma relação social onde o todo se sobrepõe às partes, sendo concebido no formato do contratualismo.

Nos séculos XVI, XVII e XVIII se constrói, na Europa, a noção moderna de Estado Liberal, em reação ao poder centralizador na figura do rei, inspirado pelas ideias da Revolução Francesa (1789) de “liberdade, igualdade e fraternidade”, com crença na soberania popular e valorização da democracia como o poder emanado da vontade do povo. Para Coutinho (2005, p. 2), soberania popular e democracia são sinônimos, pois “concebidas como a construção coletiva do espaço público, com a plena participação consciente de todos na gestação e no controle da esfera política”.

Nesse período a liberdade não se restringia apenas aos cidadãos, mas também à economia, que passava a ter suas próprias leis. Nesse caso, a “mão invisível do mercado” regularia as atividades econômicas. O Estado Liberal proporcionou grandes acúmulos de capital, sendo um modelo hegemônico até o início do século XX. Contudo, desde o final do século XIX, com o crescimento do capitalismo monopolista, o imperialismo e as disputas pelos mercados consumidores, as demandas e as lutas dos trabalhadores no início do século XX e a eclosão da Grande Guerra explicitaram todo o questionamento a esse modelo de estrutura social.

Ao lado dos elementos políticos e econômicos, a cidadania ressurge fundada no princípio da nacionalidade, compreendida como sinônimo de pertencimento a determinado Estado. Assim, de certa forma incluía a burguesia nos campos político e social, estando regulada pela formação das cidades, pelo abandono do campo, pela ascensão das fábricas e desvalorização da agricultura.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as Revoluções Inglesa (1688), Americana (1776), Industrial (1760) e Francesa (1789) procuraram estabelecer as bases de uma nova sociedade, fundamentada na ideia de cidadania ligada aos ideais burgueses – *liberdade, igualdade e propriedade* –, estabelecendo a moderna noção de cidadania.

A Europa estava organizada em classes – nobres, pessoas comuns e burguesas –, que apresentavam grandes diferenças econômicas e sociais, com o poder se mantendo absoluto nas mãos dos reis, o absolutismo. Essas desigualdades levam a um processo de organização e revolta, em que “o fato de habitar uma cidade (de ser cidadão) não basta mais ao homem. Os novos tempos exigem que este passe a ter também direitos nessa mesma cidade e não somente deveres” (MONDAINI, 2010, p. 116). Daí advém a moderna concepção de cidadania no sentido de eliminar privilégios, embora posteriormente ela tenha sido utilizada para garantir

novas prerrogativas, já que instituiu uma democracia apenas representativa, que aprofundou ainda mais as diferenças das classes sociais.

As revoluções burguesas serviram para consolidar a burguesia, classe economicamente mais abastada, no domínio do poder estatal. No entanto, os burgueses não estavam sozinhos nos conflitos e nas reivindicações, uma vez que outras classes também se uniram aos seus ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, contudo, após a conquista contra o absolutismo somente a burguesia deles se beneficiou. Esse fato tem levado a classe trabalhadora a lutar, até os dias atuais, por conquistas contra a classe burguesa.

A Revolução Industrial (1760), associada ao consumo da sociedade, teve grande influência para a cidadania na contemporaneidade. Isso se deve a sua dinâmica não só ter transformado o trabalhador em uma máquina de sustentabilidade do mercado, como também o haver tornado um consumidor. Iniciada na Inglaterra e depois propagada pelos Estados Unidos, Alemanha e França, foi caracterizada por novas invenções e pela propagação contínua de tecnologias, como a energia a vapor e a expansão do setor têxtil. A troca da força de trabalho manufatureiro pelas máquinas culminou em maior produtividade, mão de obra e de capital, os chamados fatores de produção.

Mondaini (2010) esclarece que a ideia dos direitos civis, ou individuais, adquiriu expressividade com a Revolução Inglesa, entre 1640 e 1688, originando o primeiro país capitalista do mundo. Entretanto, a cidadania liberal decorrente dessa Revolução (1688) era excludente, diferenciadora de “cidadãos ativos” e “cidadãos passivos”, “cidadãos com posses” e “cidadãos sem posses”. Sem embargo, os conceitos emanados dessa cidadania liberal garantiram a ruptura com a figura do súdito, que tinha apenas e tão somente deveres a prestar. Ademais, “seus fundamentos universais – todos são iguais perante a lei – traziam em si a necessidade histórica de um complemento fundamental: a inclusão dos despossuídos e o tratamento dos ‘iguais com igualdade’ e dos ‘desiguais com desigualdades’” (MONDAINI, 2010, p. 131).

Com a nova forma de produção e a divisão social do trabalho constitui-se uma nova sociedade, surgindo a necessidade de uma educação popular para contribuir com os anseios capitalistas.

A Revolução Americana (1776) caracterizou-se por ter construído uma noção de cidadania que se tornou universal,<sup>6</sup> criando a *Bill of Rights*, a primeira Declaração dos

---

<sup>6</sup> “É inegável que o liberalismo contribuiu de forma significativa para a formulação da ideia de uma cidadania universal, baseada na concepção de que todos os indivíduos nascem livres e iguais. Por outro lado, reduziu a cidadania a um mero *status* legal, estabelecendo os direitos que os indivíduos possuem contra o Estado. É

Direitos, com a Declaração da Independência de 1776, documento que assegura o início dos direitos fundamentais. Esses direitos, porém, só adquirem mais significância a partir das atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, em 1945, com violências que marcaram a humanidade, como assevera Piovesan (2005, s/p):

A 2ª Guerra Mundial traz a marca do Estado como o grande delinqüente, o que resulta na barbárie do genocídio com o maior número de civis mortos ao longo da história da humanidade. O regime do terror implicou na ruptura do paradigma jusnaturalista, que afirmava que os direitos humanos decorrem da dignidade inerente a toda e qualquer pessoa. A pertinência à determinada raça (a raça ariana) é que passou a determinar a condição de sujeito de direito.

Mesmo estando os direitos dos cidadãos instituídos legalmente, o exercício da cidadania sempre esteve relacionado a mecanismos de inclusão para alguns e exclusão para muitos. Os resultados dessa concepção o mundo experimentou e vem experimentando até os dias de hoje.

Em um passado recente, durante o regime militar (1964 a 1985), “o Brasil viveu um período de redução dos direitos de cidadania e de minimização da atividade política” (BENEVIDES, 1996, p. 223), conhecido pela coerção à democracia, concentração de poder na mão do executivo, supressão de direitos constitucionais, perseguição à política social e repressão a intelectuais, artistas e pessoas que opinassem e estivessem contra o regime. O povo não tinha liberdade de expressão, suas opiniões eram reprimidas e os proletários sofriam com altos juros e aumento da inflação. Aqueles que ousaram se manifestar e lutar contra o regime foram exilados, torturados e muitos assassinados.

No caso brasileiro os Direitos Humanos,<sup>7</sup> segundo Piovesan (2005), somente começaram a ser efetivados a partir da década de oitenta do século passado, com a ruptura do regime militar ditatorial e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Iniciou-se o processo de redemocratização do País, o resgate da cidadania e das instituições representativas, bem como o grande desafio do exercício pleno de direitos e liberdades fundamentais, na medida em que a garantia de eleições livres, por si só, não resultou automaticamente em uma sociedade justa e igualitária.

---

irrelevante a forma do exercício desses direitos, desde que os indivíduos não violem a lei ou interfiram no direito dos outros. A cooperação social visa apenas facilitar a obtenção da prosperidade individual. Ideias como consciência política em uma comunidade de iguais são estranhas ao pensamento liberal” (LISZT VIEIRA, 2001, p. 71 apud KARNAL, 2010, p. 145).

<sup>7</sup> “Forma sintética de nos referirmos a direitos fundamentais da pessoa humana, aqueles que são essenciais à pessoa humana e que precisa ser respeitada como pessoa. São aqueles necessários para a satisfação das necessidades humanas fundamentais. Respirar é uma necessidade básica, portanto a pessoa tem direito a um ar puro e não ar poluído que pode ser o caminho da morte” (DALLARI, 1996, p. 1).

Essa democracia ainda passa por inúmeros percalços, como a falta de informação, a baixa escolaridade e a grande desigualdade social, fazendo com que a maioria da população desconheça seus direitos básicos e, sem conhecê-los, não há como exigí-los. Infelizmente, para muitos brasileiros os direitos humanos são direcionados apenas para alguns grupos especiais da sociedade, como presidiários, pessoas que sofrem de grande violência ou de abuso estatal.

A Revolução Francesa, ocorrida em 1789, foi também responsável pela concretização de mudança radical na concepção de homem e de mundo. A Constituição Francesa, elaborada em 1791, mantém a ideia da diferença entre cidadania passiva e cidadania ativa, utilizada pelos romanos, sendo eminentemente passiva, limitando-se, ao menos para a maioria da população, aos direitos civis. Para ser cidadão ativo era necessário ser francês, do sexo masculino, ser proprietário de bens imóveis e renda elevada. A partir desse marco, liberdade e igualdade passam a ser entendidas na esfera individual de ações estabelecidas pela posse de bens. Aos não cidadãos caberia uma cidadania de segunda ordem, posto serem considerados incapazes para a participação na vida pública. Caberia ao Estado a responsabilidade na assunção da educação popular, ratificando a importância da educação enquanto promotora da cidadania, pois se por um lado ela, a cidadania, se reestrutura associando-se à ideia de direito, por outro também requer, nessa fase especificamente, a internalização de ‘novos’ valores. Odalia reverencia Mirabeau afirmando:

A cada passo que a Assembleia dá na exposição dos direitos do homem vemos os abusos que ela encerra e que o cidadão pode praticar; muitas vezes, a prudência os exagera. Daí as restrições multiplicadas, as precauções minuciosas, as condições laboriosamente aplicadas a todos os artigos – restrições, precauções, condições que substituem, quase por toda parte, os deveres aos direitos; entaves à liberdade que, ultrapassando, em mais um caso, os detalhes mais penosos da legislação apresentam o homem atado pelo estado servil, e não o homem livre por natureza. (MIRABEAU apud ODALIA, 2010, p. 166).

As Revoluções burguesas se apresentam como um tecido político que “não foi simplesmente a obra de alguns homens do século XVIII, mas sim a culminância de um processo histórico” (ODALIA, 2010, p. 163), consolidando a burguesia e as desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que moldou a sociedade ocidental, do ponto de vista institucional, com valores e direitos. Assim, a noção de cidadania foi se criando e se transformando.

Com as Revoluções burguesas e o surgimento do capitalismo as relações Estado/Igreja modificam-se e a burguesia passa a dominar economicamente o Estado. Nesse contexto, a

Revolução Industrial (1760) instituiu uma nova organização de trabalho, com o êxodo populacional para os centros urbanos à procura de trabalho. Esses acontecimentos interferem diretamente na concepção e na expansão da educação moderna.

Junto com a luta pelos direitos individuais, as citadas Revoluções trouxeram ideais de educação, defendidos e buscados por vários séculos e que até hoje não se consolidaram completamente, como a universalidade, a gratuidade e a laicidade:

Nesse novo ambiente cultural, a educação também foi se transformando no sentido laico, ou seja, ela se emancipa dos modelos religiosos do passado e visa a formação de um homem como cidadão capaz de ser o construtor de suas próprias virtudes, que não atribui a outros (castas sacerdotais, ordens sociais) o papel de guia de sua formação, mas o reivindica para si próprio. (BITTAR, 2009, p. 60-61).

Como se pode observar, o conceito de cidadania, embora esteja relacionado ao pertencimento a um Estado e à participação em comunidade, tem sua evolução diretamente relacionada às lutas e às conquistas que foram sendo ampliadas ao longo da história da humanidade. Entretanto, essas lutas ainda perduram carregadas de discursos ideológicos de direitos de igualdade e justiça, mas acabaram por afastar o povo do poder, por meio de uma democracia meramente representativa e que marginalizava as classes menos favorecidas.

#### **1.4 Cidadania na contemporaneidade**

Ao longo da história a cidadania foi adquirindo diferentes significados, de acordo com interesses e lutas entre Estado e sociedade civil. Na contemporaneidade, essa sociedade sofreu grande influência da cultura ocidental, e, por meio de suas revoluções, disseminou ideais de liberdade, igualdade, justiça, democracia, participação e soberania popular, capazes de levar o ser humano a uma cidadania plena. Mesmo que tais ideais ainda não tenham sido alcançados, eles servem de parâmetros na busca de uma vida mais digna.

Esses ideais, que se tornaram direitos em muitos países, foram fundados na concepção liberal e conduziram à construção da cidadania na modernidade. Pinto (2010) exalta a obra de Marshall, intitulada *Citizenship and social class* (Cidadania e classe social), de 1967, cujo referencial é a Inglaterra, por ser considerada um marco na discussão sobre cidadania e sua conquista por meio dos direitos civis, políticos e sociais, assim denominadas três gerações de direitos.

O contexto histórico, econômico, político e social pelo qual passava a sociedade britânica, no período em que a citada obra foi escrita, diferenciava-se de inúmeros países,

inclusive do Brasil. Segundo Carvalho (2008), na Inglaterra, os direitos políticos, civis e sociais foram conquistados, nessa ordem, mediante lutas entre a sociedade civil e o Estado. A realidade brasileira é bem diversa, por aqui esses direitos foram doados segundo os interesses dos governantes, tendo os sociais precedido aos demais.

De acordo com escritos de Carvalho (2008), Marshall (1967) expõe que o exercício da cidadania somente será atingido quando houver observância dos direitos humanos em seus diferentes níveis (econômico, civil, social e coletivo). Ele considera como direitos civis fundamentais a vida, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a justiça, desenvolvidos no século XVIII e aclamados por Locke como naturais e inalienáveis. Todavia, sabe-se hoje que eles não são direitos naturais, mas sim históricos, frutos de lutas da burguesia em ascensão contra o Estado absolutista, o que provocou a limitação do seu poder. Quanto aos direitos civis, assevera Coutinho (2005, p. 7) que “[...] são direitos dos indivíduos contra o Estado, ou seja, são direitos que os homens devem usufruir em sua vida privada, que deve ser protegida contra a intervenção abusiva do governo”.

O século seguinte, por meio de muitos debates e disputas, consolida os direitos políticos – aqueles que permitem a participação de uma parcela da população na vida política do Estado, seja como membro de algum organismo ou instituição, seja pelo exercício do voto, retomando a discussão do conceito político de cidadania dos gregos. Contudo, esses direitos não foram universais, ao menos até o final do século XIX, e foram negados a grande parte da população. A própria Revolução Francesa (1789) consagrou a distinção entre “cidadão ativo”, com direito a votar, e “cidadão passivo”, detentor apenas dos direitos civis. O direito ao voto somente se universalizou com greves gerais de trabalhadores insatisfeitos com a dominação da classe burguesa. Nessa perspectiva, Coutinho (2005) caracteriza o liberalismo como uma teoria e um regime político burguês:

Em sua origem, o liberalismo se liga claramente à classe burguesa, à sua luta pela construção de uma ordem capitalista, o que não quer dizer que não existam no liberalismo – e é preciso sempre insistir nisso – muitos elementos que transcendem esse vínculo com a burguesia e adquirem valor universal. Já as conquistas da democracia enquanto afirmação efetiva da soberania popular, o que implica necessariamente o direito ao voto e à organização (em suma, o direito à participação), tem resultado sistematicamente das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente defendido e praticado pela classe burguesa. (COUTINHO, 2005, p. 12).

Os direitos sociais surgem no século XX, frutos das reivindicações de sujeitos excluídos da riqueza coletiva, sustentam-se nos direitos estabelecidos anteriormente e se organizam em movimentos e partidos para a inserção da dinâmica social. Consideram-se

como direitos sociais a educação pública, o trabalho, o salário justo, a saúde, a aposentadoria, entre outros, ou seja, são aqueles que “permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdades produzidas pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social” (CARVALHO, 2008, p. 10). Aqui, a maior batalha não é por seu reconhecimento, e sim por sua concretização.

Atualmente, a maioria dos países com regime democrático legalizaram tais direitos em suas constituições, o que de certa forma facilita a busca por sua efetivação, entretanto, ainda está em um processo longínquo de sua real execução, fato agravado pelo neoliberalismo, que se empenha em eliminá-los das atuais legislações, sendo este o caso do Brasil. Segundo Pinto (2010, p. 27):

Se na sociedade burguesa de classes há uma desigualdade de direitos, Marshall propõe que a cidadania representa a possibilidade de atenuar tal desigualdade, reconhecendo alguns aspectos legítimos da mesma. “Nosso objetivo não é uma igualdade absoluta. Há limitações inerentes ao movimento em favor da igualdade, que opera em parte por meio da cidadania e, em parte, por meio do sistema econômico”. (MARSHALL, 1967, p. 109 apud PINTO, 2010, p. 27).

Verifica-se uma tensão permanente no seio da sociedade entre igualdade de direitos e desigualdades sociais, características do capitalismo e da luta de classes, o que acentua a dificuldade da conquista pela efetivação da cidadania, em que a universalização de direitos dos cidadãos não os assegura. Isso leva Marshall (1967), com sua vertente liberal, a considerar a classe social necessária e útil e suscitando discussões sobre as condições aceitáveis da pobreza, posição que lhe rendeu inúmeras críticas.

Carvalho (2008) destaca, nos estudos de Marshall (1967), a importância da educação popular, direito social relevante para a luta da conquista dos demais direitos: “[...] foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles. A ausência de uma população educada tem sido sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2008, p. 11).

Habermas (2012), ao analisar criticamente o pensamento de Parsons (1971), que, por sua vez, se baseou nos estudos citados de Marshall (1973), constatou a expansão inadequada dos direitos do cidadão: “Marshall defende a tese segundo a qual esta sequência tornou possível assegurar e ampliar sucessivamente o *status* de cidadãos nas sociedades ocidentais nos últimos dois ou três séculos” (HABERMAS, 2012, p. 107). Essa expansão traz implicações e discussões constantes.

A pesquisa de Marshall (1973) tem como precedente “a inclusão dos cidadãos por meio dos processos de modernização capitalista. Porém, o esquema segundo o qual a ampliação dos direitos dos cidadãos é representada como resultado de uma evolução social é por demais estreito” (HABERMAS, 2012, p. 107-108). Para Habermas, os estudos de Marshall (1973) e Parsons (1971) apresentam-se de forma linear ao ajustar a cidadania à inclusão social.

Numa sociedade crescentemente funcionalizada, um número cada vez maior de pessoas adquire direitos de acesso e de participação cada vez mais amplos num número cada vez maior de subsistemas – quer se trate de mercados, empresas e empregos, de cargos, tribunais e forças armadas, de escolas e hospitais, teatros e museus, de associações políticas e meios de comunicação públicos, de partidos, de estabelecimento de autoadministração ou de parlamentos. O indivíduo tem a sua disposição um número cada vez maior de sociedades de organização e espaços de opção cada vez mais amplos. Essa imagem de um progresso linear resulta, é verdade, de uma descrição neutra com relação aos ganhos e perdas de autonomia. É cega em relação ao gozo real de um status de cidadão ativo, por meio do qual o indivíduo singular pode influir na transformação democrática de seus status. Pois somente os direitos políticos de participação fundamentam a colocação reflexiva do direito de um cidadão. (HABERMAS, 2012, p. 108-109).

Habermas (2012) afirma que os direitos relativos à liberdade e os direitos de participação social podem ser concedidos de forma paternalista, como ocorre no Brasil, com a possibilidade de existência de uma frágil “democracia” no Estado de direito e no Estado social. Para o filósofo, o modelo liberal assevera que os direitos humanos impedem a vontade coletiva em detrimento das liberdades individuais, enquanto os republicanos afirmam que a função dos direitos humanos implica impor a vontade coletiva sobre uma suposta autonomia dos cidadãos, ao propor também um modelo de cidadania que se auto-organiza, privilegiando a vontade coletiva. Para o autor, a sociedade ideal seria o equilíbrio entre as duas instituições, ou seja, a ação política proposta pelo modelo republicano e, ao mesmo tempo, a inviolabilidade das liberdades individuais e privadas do cidadão propostas pelo modelo liberal.

Para compreender essa complexidade e tentar encontrar mecanismos para a (re) construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma cidadania efetiva, remete-se aos estudos de Habermas (2012) sobre o Estado Democrático de Direito, no contexto da linguagem e da ação comunicativa em busca do Estado Democrático Deliberativo.

A Teoria do Agir Comunicativo habermasiana possibilita a interpretação da política contemporânea e de suas interações dialógicas e comunicativas, voltadas ao problema da

legitimidade, para que haja um processo real de deliberação coletiva com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos coletivamente nas decisões políticas:

Trata-se de uma obra [Teoria do Agir Comunicativo] de arquitetura complexa. O objetivo é a formulação de uma teoria orgânica da racionalidade crítica e comunicativa; uma teoria fundada sob a dialética entre agir instrumental e agir comunicativo ou, como ele diz, entre “sistema e mundo da vida”. O sistema está vinculado ao agir instrumental; é o Estado com seu aparato e a sua organização econômica. O mundo da vida está vinculado ao agir comunicativo; é o conjunto de valores que cada um de nós individualmente ou comunitariamente “vive” de maneira imediata, espontânea e natural. (OLIVEIRA, 2008, p. 18-19).

Para a Teoria da Ação Comunicativa os homens são capazes de ação utilizando-se da linguagem para se comunicar com seus pares em busca de um possível entendimento. A linguagem é o princípio base da razão comunicativa e, por isso, constitui a forma mediadora das interações sociais que acontecem no mundo da vida, ou seja, é o fio condutor da emancipação intercalada pela razão como condição para o entendimento.

A linguagem mediatiza toda relação significativa entre sujeito e objeto e que ela, mais anterior, está inevitavelmente presente em toda comunicação humana, a qual implica um “entendimento mútuo” sobre o sentido de todas as palavras usadas e sobre o sentido do ser das coisas mediadas pelos significados da palavra. Isso significa: a linguagem mediatiza todo o sentido e validade. (LONGHI, 2005, p. 17).

Assim, a linguagem no agir comunicativo proporciona a relação dos sujeitos entre si e com o mundo, capaz de produzir uma racionalidade baseada na compreensão intersubjetiva, sendo ela verbal ou não, em que falantes e ouvintes tentam gerenciar conflitos e interesses, os chamados dissensos, na busca pelo consenso.

Intimamente ligada ao agir comunicativo está a racionalidade comunicativa, que tem como objetivo a busca do consenso entre sujeitos que interagem uns com os outros, e, por estar a linguagem nas relações humana, “o conhecimento, a partir de sua mediação pela linguagem, só pode ser concebido como a compreensão comunicativa e formação do consenso sobre algo do mundo” (LONGHI, 2005, p. 18).

O conhecimento é buscado em toda a história da humanidade que tende à auto libertação mediante os processos de socialização, tais como o trabalho, a linguagem e o domínio. Trabalho e domínio se vinculam à relação com a natureza e linguagem à relação com a comunicação, com o conhecimento e, portanto, com a emancipação. (OLIVEIRA, 2008, p. 17).

Essa emancipação, relacionada com a “liberação do indivíduo e da espécie humana, como um todo, das amarras do mundo do trabalho (necessário) e da sobre-repressão exercida

nos contextos da dominação” (FREITAG, 2005, p. 33), ainda não foi alcançada, é um objetivo a ser conquistado, e para o seu surgimento deve-se utilizar a linguagem, o agir comunicativo. Habermas (1981 apud FREITAG, 2005) afirma que o conflito principal do nosso tempo, nas sociedades capitalistas avançadas e democráticas, não é um conflito econômico e entre classes, mas um que deriva do processo do ato de “colonização” por parte do sistema em relação aos mundos da vida. Isso vai na contramão do pensamento marxista, pois

os ideais que tradicionalmente inspiraram as lutas socialistas por transformação na organização social e nos arranjos institucionais não apenas esgotaram suas energias utópicas, mas se colocaram em paralelo a demandas por reconhecimento de diferenças culturais e formas descentralizadas de dominação. (MELO, 2016, p. 58).

Coutinho (2005), esclarece que, para Marx (1956), a cidadania é incompatível com a existência de uma sociedade de classes, pois limita a democracia. Desse modo, “só uma sociedade sem classe – uma sociedade socialista – pode realizar o ideal da plena cidadania, ou, o que é o mesmo, o ideal da soberania popular e, como tal, da democracia” (COUTINHO, 2005, p. 18).

O trabalhador, por vender sua força de trabalho em busca de sua sobrevivência, acaba por se tornar alienado e, conseqüentemente, manipulado pelas classes dominantes, aprofundando as desigualdades sociais. Em virtude disso, a cidadania não passa de uma conquista de direitos políticos no escopo da ordem burguesa, sendo tratada, erroneamente, como sinônimo de emancipação ou liberdade plena e, por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode ultrapassar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital, já que o indivíduo pode perfeitamente ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado (TONET, 2005).

Para Habermas (1981 apud FREITAG, 2005), a emancipação defende a substituição da teoria de luta de classes marxista, baseada nas forças produtivas e nas relações de trabalho, para a dialética de duas racionalizações: o agir instrumental (mundo sistêmico) e o agir comunicativo (mundo da vida), que levam ao desenvolvimento da consciência moral dos sujeitos situados na sociedade moderna. Isso o leva a constituir a “Teoria da Modernidade (HABERMAS, 1981a, v. 1, p. 8) calcada em um novo conceito de razão (a razão comunicativa) e em um novo conceito de sociedade (que integrasse o ‘sistema’ ao ‘mundo vivido’)” (FREITAG, 1993, p. 23), ou seja, a sociedade moderna é a união do mundo da vida e do sistema, em que o:

O mundo da vida configura-se como uma rede ramificada de ações comunicativas que se difundem em espaços sociais e épocas históricas; e as ações comunicativas, não somente se alimentam das fontes das tradições culturais e das ordens legítimas, como também dependem das identidades de indivíduos socializados. (HABERMAS, 2012, p. 111).

O mundo da vida é o mundo das relações que o sujeito estabelece com sua própria realidade, seu mundo externo e interno, individual e coletivo. A partir de sua experiência de vida, de sua cultura e de sua linguagem, pode se movimentar de forma inquestionável, numa situação concreta, podendo compartilhar com os demais envolvidos, a comunidade, as mesmas tradições, língua e cultura, estabelecendo formas comunicativas e democráticas. “Em suma, o mundo vivido constitui o espaço social em que a ação comunicativa permite a realização da razão comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento em contextos interativos, livres de coação” (FREITAG, 1993, p. 26).

Diferente, mas complementar ao mundo da vida está o mundo sistêmico, que garante e reproduz a estrutura material da sociedade, o dinheiro e o Estado,

[...] dois subsistemas da sociedade que desenvolveram certos mecanismos autorreguladores: o dinheiro e o poder, que asseguram a ‘integração sistêmica’. No interior do sistema, a linguagem é secundária, predominando a ação instrumental ou estratégica. O sistema é regido pela razão instrumental. (FREITAG, 1993, p. 26).

Nessa sociedade, a parte mais frágil é aquela em que a linguagem predomina, pois, nesse mundo, abrem-se oportunidades para todos os indivíduos terem os mesmos direitos (mundo da vida). O poder e o dinheiro querem, a todo o momento, corromper o mundo da vida para fazer parte dele, o que Habermas (2012) chama de “colonização do mundo da vida”.

A ação comunicativa do mundo da vida contrapõe-se a uma ação estratégica, regida pela lógica da dominação, sendo que ambos estão ligados entre si, porém, se distinguem e se diferenciam: o agir comunicativo parte do pressuposto que as decisões levam em conta os interesses interpessoais do bem-comum e da reciprocidade, ao passo que o agir estratégico pressupõe que as decisões consideram os interesses individualizados. O agir estratégico tem como horizonte os interesses individuais da ação, com o objetivo de obter sucesso e poder. O agir comunicativo não pode, ao contrário, ser orientado por interesses pessoais, já que presume satisfazer as condições de entendimento, de cooperação e de consenso.

Segundo Freitag (1993), para Habermas (1983), a sociedade ainda não alcançou a emancipação, e por isso é um projeto inacabado, constituindo-se de processos cumulativos nos últimos séculos, “desencadeados pelo pensamento iluminista, a partir da Revolução Francesa, como a contra-revolução, a formação da Europa dos Estados-Nação, e outras

transformações históricas que deram origem às modernas sociedades ocidentais [...]” (FREITAG, 1993, p. 42).

A Teoria da Modernidade é parte integrante da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. Ao lado de um conceito de sociedade que associa a perspectiva subjetiva, interna, “do mundo vivido”, à perspectiva objetiva (externa e/ou sistêmica) e do resgate de um conceito de racionalidade dialógica, a Teoria da Modernidade habermasiana procura explicar a gênese da moderna sociedade ocidental, diagnosticar as suas patologias e buscar soluções para a sua correção. Nesse sentido, a Teoria da Modernidade faz parte de uma teoria evolutiva mais ampla, preocupada em reconstruir os processos de formação, os princípios de organização e as crises pelas quais passam as formações societárias no decorrer do tempo. (HABERMAS, 1973, p. 31 apud FREITAG, 1993, p. 24).

A Teoria da Modernidade habermasiana procura compreender as estruturas da sociedade moderna para entendê-la e tentar transformá-la em uma sociedade livre da dominação do mundo sistêmico para que se alcance mais autonomia no mundo da vida, devendo os dois mundos interagirem e respeitarem seus espaços, evitando a “colonização” de um sistema pelo outro. Esclarece Freitag (1993, p. 43):

A exigência da “descolonização” implica indicar ao sistema os seus devidos limites, no interior de uma sociedade moderna. Prioritária sempre será a liberdade, a autodeterminação, a auto-realização de todos os membros da sociedade. E isso significa a sua participação permanente na política mediante a articulação de seus interesses e vontades no interior do mundo vivido, via ação comunicativa e discursos (teóricos e práticos).

Com a “descolonização” surge o equilíbrio entre sistema e mundo da vida, facilitando a dialética entre a ação comunicativa e o agir instrumental, que leva o sujeito à contínua busca por sua emancipação política, à efetiva conquista da cidadania, e faz resgatar o projeto adormecido da modernidade.

Com a colonização do mundo da vida o direito também se instrumentaliza e Habermas (2012), em seu livro *Direito e democracia: entre facticidade e validade*, apresenta as tensões existentes entre facticidade e validade, entre mundo vivido e sistema, legalidade e legitimidade, entre práticas sociais historicamente criadas e leis jurídicas politicamente implementadas, agudizando a compreensão da sociedade moderna, dessacralizada e racionalizada. Além disso, propõe um modelo procedimentalista do direito na concepção de um Estado Democrático de Direito, o qual implementa direitos fundamentais no contexto da linguagem e da ação comunicativa.

Enquanto as relações sociais e comunicativas que caracterizam nossa vivência cotidiana não forem problematizadas no mundo da vida, os dois conceitos continuarão a

coexistir de forma harmônica, não se estabelecendo uma postura democrática dos participantes desse mundo da vida, e, assim, facilitando o poder manipulatório do mundo dos sistemas. No entanto, as diferentes implicações sociológicas e políticas somente surgem quando os atores põem em questão “as pretensões de validade” implícitas nos atos de fala, a veracidade (autenticidade) do locutor, a verdade estabelecida das afirmações feitas e a correção das normas até agora seguidas. Caso algum desses questionamentos “perturbem” a ação comunicativa, suspendendo as relações comunicativas “habituais”, até então aceitas sem questionamentos, inaugura-se uma nova forma de integração social, que Habermas chama de “discurso” (FREITAG, 2005).

Pelas vias discursivas, isto é, “à base de um diálogo empenhado na argumentação racional, convincente, à busca de entendimento e isenta de qualquer forma de violência interna ou externa, a comunicação pode ser restabelecida no cotidiano, desde que as pretensões de validade, postas em questão, tenham sido reafirmadas e revalidadas discursivamente. Noutras palavras: (1) os locutores convencem seus parceiros da veracidade de sua fala, fazendo-a coincidir com suas ações; (2) os argumentos verdadeiros passam a prevalecer, quando eles fundamentam, de forma convincente as proposições feitas; e (3) as normas são revalidadas, quando elas são compreendidas, respeitadas e aceitas por todos os integrantes de uma situação dialógica como sendo justas e boas. (FREITAG, 2005, p. 191).

De acordo com Freitag (2005), Habermas defende a comunicação entre o sistema e o mundo da vida, em que o direito é o médium da tensão entre facticidade e validade, reunificando e harmonizando o “mundo da vida” com o “sistema político e econômico”, ameaçados de dissociação e de colonização do primeiro pelos dois últimos. O autor acredita que o modelo atual de sociedade, em fase de superação, e a tensão existente entre os fatos sociais e sua validade normativa se desenvolvem no campo do direito e do poder, incluindo-se suas formas de institucionalização na sociedade e no Estado de direito.

Habermas analisa a sociedade a partir do (re) exame de vários autores, entre eles Weber, Lukács, Mead, Durkheim, Parsons e Adorno, e, ao examinar as considerações de Weber sobre a razão, acredita que sua proposta de legitimação pela legalidade positivista não é satisfatoriamente adequada para explicar as patologias da sociedade moderna, dando uma nova interpretação para a lógica entre legitimidade (antecedentes) e legalidade (consequentes).

[...] Max Weber introduziu um conceito positivista do direito, segundo o qual direito é aquilo que o legislador, democraticamente legitimado ou não, estabelece como direito seguindo um processo institucionalizado juridicamente. Sob esta premissa, a força legitimadora da forma jurídica não deriva de um possível parentesco com a moral. Isso significa que o direito moderno tem que legitimar o poder exercido

conforme o direito, apoiando-se exclusivamente em qualidades formais próprias. (HABERMAS, 1997, p. 193 apud BARBOSA, 2010, p. 64).

Freitag (2005) explica que a complicada dialética entre “facticidade” e “validade”, que subverteu a relação “legitimidade” e “legalidade”, claramente distinguida por Weber, no sentido de que a “legitimidade” de uma ordem podia alimentar-se de várias fontes (como, por exemplo, da efetividade, da tradição, do direito, etc.), fornecendo o fundamento indispensável para a “legalidade”, e esta, por sua vez, dependia da lei escrita e prescrita, bem como de instituições competentes para implementá-las. Para Weber, há uma sequência natural e lógica entre os antecedentes (legitimidade) e os consequentes (legalidade).

Habermas (2012) dá um giro em direção diametralmente oposta ao argumentar que a ordem institucional legal (legalidade) cria, em sociedades modernas, a legitimidade da ordem, desde que atendidos certos critérios democráticos e princípios discursivos. Assim sendo, a legitimidade depende da ordem legal, do direito discursivo e do poder democrático institucionalizado. Entretanto, para que essa ordem tenha “validade” social e seja efetivamente “legítima”, é necessário haver uma legislação em vigor, uma administração pública para aplicá-la e formas de controle judiciário pelas vias argumentativas, que caracterizam os “discursos” teóricos, éticos e práticos (FREITAG, 2005).

Para Habermas (2012), a facticidade de uma ordem social pode significar, simultaneamente, que ela seja “legítima” no sentido weberiano, por se tratar de uma ordem a qual houve adesão “afetiva” da comunidade, mas também pode significar “legalidade” por ter sido estabelecida baseando-se num sistema jurídico vigente num governo democraticamente eleito. Weber não teria argumentos para derrubar a ordem. Habermas assevera que a ordem social pode até mesmo ser “factual” (e, portanto, legal e legítima), porém, jamais seria válida, pois somente pode ser válida uma ordem social cujas normas e leis envolveram todos os atingidos e interessados, ou seja, todos os cidadãos tenham tido a oportunidade de participação equitativa e livre, de modo que possam aceitar o direito como válido, pois foi resultante da discussão argumentativa racional realizada legitimamente. Para assegurar a “validade” de uma ordem social, os critérios discursivos (anteriormente colocados) precisam ser atendidos. Desse modo, tem-se que a “facticidade” refere-se a uma realidade social, proveniente, respectivamente, de duas fontes: “(a) de processos históricos e sociais ‘espontâneos’, cuja normatividade pode ser atribuída ao sentimento comunitarista e à tradição; e (b) de práticas normativas, deduzidas da legislação vigente” (FREITAG, 2005, p. 193).

Para ser válido, todo esse processo de legalidade e normatividade precisa ser fundamentado além do direito, na ética e na moral. O princípio da moralidade se expressa na

construção da moral pós-convencional, na qual cada pessoa deve ser capaz de se colocar no lugar do outro ao pensar em uma solução para um problema moral por meio de procedimentos discursivos, ou seja, nela se leva a sério o sentido universalista da validade das regras morais de uma prática pública.

Diferencia-se e, ao mesmo tempo, se relaciona com o princípio da democracia, que significa que “[...] somente podem pretender validade legítima as leis jurídicas capazes de encontrar o assentimento de todos os parceiros do direito, num processo jurídico de normatização discursiva” (HABERMAS, 2012, p. 145). Enquanto o princípio moral refere-se a um nível de constituição interna, como regra argumentativa de questões morais, o princípio da democracia refere-se a um nível externo, proposto para resolver questões práticas, em que podem ser utilizados todos os argumentos disponíveis no discurso e negociações garantidas pelo direito, de modo que haja participação equitativa de absolutamente todos os envolvidos.

Consequentemente, o exercício da cidadania, para ser eficiente, depende da institucionalização de canais de participação democrática pelo direito, propondo, para tanto, um modelo procedimental, em que os cidadãos sejam autores e destinatários das leis, as quais serão baseadas em opiniões e valores. Nesse caso, acredita-se que os modelos de Estado “liberal” e “republicano” estão superados, e “que suas limitações poderiam ser superadas com seu modelo do direito discursivo, mais adequado aos tempos modernos” (FREITAG, 2005, p. 196).

Habermas (2012) propõe, como alternativa aos tipos políticos liberal e republicano, a política deliberativa procedimentalista, fundamentada na Teoria do Discurso, por meio da qual o processo político é capaz de atingir resultados racionais de maneira deliberativa. O autor salienta que a perspectiva liberal privilegia a dimensão individual da pessoa e o processo democrático forma-se exclusivamente por compromissos de interesse – fundamentados pelos direitos liberais –, essencialmente de proteção da esfera privada, num mundo da vida colonizado pelo mercado, que influencia diretamente na cidadania.

Como um exemplo atual dessa forma de colonização homogeneizadora da individualidade tem-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira, que estabelece currículos comuns aos ensinos fundamental e médio, com o discurso de uma “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), apresentados como se todos os brasileiros tivessem as mesmas condições “igualitárias” para se transformarem em cidadãos politizados. Seus objetivos universais e genéricos não passam de ideais liberais a serviço do capitalismo, os quais, para Habermas (2012, p. 109):

A síndrome do privatismo da cidadania e o exercício do papel de cidadão na linha dos interesses de clientes tornam-se tanto mais plausíveis, quanto mais a economia e o Estado, que são institucionalizados por meio dos mesmos direitos, desenvolvem um sentido sistemático próprio, empurrando os cidadãos para o papel periférico de meros membros da organização. Os sistemas da economia e da administração têm a tendência de fechar-se contra seus mundos circundantes e de obedecer unicamente aos próprios imperativos do dinheiro e do poder administrativo. Eles rompem o modelo de uma comunidade de direito que se determina a si própria, passando pela prática dos cidadãos. (HABERMAS, 2012, p. 109).

Igualmente, tanto as liberdades subjetivas como as garantias sociais podem representar a base jurídica para a autonomia social, entretanto, essa autonomia é fruto de um contexto empírico, já que direitos de liberdade e de participação, sem consciência política, podem representar renúncia privatista do papel de cidadão, construindo uma relação análoga entre cliente e empresa, denotando marcas de clientelismo na prestação de serviços sociais e gerando passividade dos cidadãos no exercício de seus direitos.

No modelo republicano (comunitarismo), a democracia forma-se por um acordo entre os cidadãos, enfatizando a dimensão cultural da pessoa, que mutuamente, por meio de uma via comunicativa, se auto-organiza. Todavia, assinala que esse tipo de cidadania é idealista, dependente da boa vontade de cidadãos em atingir um bem comum.

Sua Teoria do Discurso compõe-se de elementos liberais e republicanos dispostos de um modo totalmente novo, em que o processo democrático se apresenta por meio de direitos iguais de voto e composição representativa, mas diferencia-se do liberal, ao atribuir mais força ao papel da normatização nesse processo, pela institucionalização de seus debates. Ao mesmo tempo, se diferencia do modo republicano ao entender o Estado de direito como o modo coerente de institucionalização das formas comunicativas da formação democrática da opinião e da vontade. O Estado integra-se à sociedade.

Se, por um lado, o liberalismo clássico traz a conquista da individualidade, por outro, não reconhece a comunidade. O comunitarismo vem justamente trazer o senso de pertencimento a uma comunidade, porém, exclui quem nela não se encaixa, gerando patologias sociais complexas. Como respeitar o indivíduo e reconhecer os grupos diferenciados pertencentes a uma mesma comunidade? Como saída, Habermas propõe sua democracia deliberativa.

Esse modelo consiste na participação das pessoas de uma comunidade política na tomada de decisão quanto aos princípios que os deverão orientar. Privilegia, portanto, a dimensão cidadã da pessoa, sem excluir as outras duas. O que Habermas propõe é que a dimensão da cidadania seja justamente o elo entre as dimensões individual e cultural. A cidadania, sob essa ótica, traz uma **identidade política** que aglutina diferentes grupos culturais, fornecendo, ainda, um ponto comum de

identificação para os indivíduos pertencentes a uma mesma comunidade. Esse ponto em comum é o que Habermas chama de **patriotismo constitucional**, em contraponto ao nacionalismo. (MENEZES, 2007, p. 1).

A política deliberativa não fica submetida a um tipo de cidadania dependente de uma agir coletivo, mas sim da institucionalização dos correspondentes procedimentos e pressupostos comunicacionais e do jogo existente entre deliberações institucionalizadas e opiniões públicas formadas informalmente. Sendo assim, a Constituição, forte elemento de identidade política, deve refletir os interesses dos diferentes grupos, a partir do processo discursivo com respeito a normas e valores considerados pela própria comunidade.

Habermas (1995) enaltece o elemento político com respeito ao pluralismo social existente nas sociedades contemporâneas, em que o consenso ocorre de forma racional por meio das formas de convivência e a sociedade civil, em virtude disso, passa a ter um papel essencial de decisão, de modo a regular e controlar a esfera de atuação do Estado pela via do entendimento do processo dialógico. Assim, a ética, a justiça e a moral medem-se pelos pressupostos e procedimentos que precisam, eles mesmos, de uma justificação racional para se transformar em legal.

Esse modelo democrático requer a participação efetiva do cidadão como reconstrutor da sociedade e do Estado, por meio do princípio da soberania, que, unido à noção de direitos humanos, legitima o processo político e o direito:

O princípio da soberania do povo estabelece um procedimento que, a partir de suas características democráticas, fundamenta a suposição de resultados legítimos. Esse princípio expressa-se nos direitos à comunicação e à participação que garantem a autonomia pública dos cidadãos. Em contraposição a isso, aqueles direitos humanos clássicos que garantem aos membros da comunidade jurídica vida e liberdade privada para seguir os seus projetos pessoais, fundamentam uma soberania das leis que as torna legítimas a partir de si mesmas. Sob esses dois pontos de vista normativos deverá legitimar-se o Direito codificado, portanto, modificável como um meio de garantir uniformemente a autonomia privada e pública do indivíduo. (HABERMAS, 2003, p. 69 apud ZIBETTI, 2009, p. 30).

Entende-se, pelo princípio da soberania, que o cidadão não é um mero destinatário, mas sim autor de seus próprios direitos, participando do processo democrático ativamente, dentro de um processo de legitimação do discurso obtido, que garante sua autonomia pública. Os direitos humanos abrem as premissas para as comunicações institucionalizadas, de modo a formar racionalmente um consenso, possibilitando a construção da soberania popular. Essa construção depende de participação efetiva e significativa, se fazendo necessária a inclusão discursiva a fim de construir, coletivamente, soluções tanto racionais como consensuais.

A racionalidade comunicativa tem como pressuposto fundamental a linguagem, convertida em competência argumentativa, que é capaz de produzir o entendimento recíproco entre os participantes a partir do respectivo mundo a que se vinculam, procurando soluções resultantes de uma comunicação em que todos foram ouvidos e igualmente considerados. Freitag (2005, p. 33) esclarece:

O ator “competente” de Habermas, que coordena suas ações e busca o entendimento por meio da ação comunicativa, é o sujeito autônomo, socializado, comunicativo (em suma “descentrado”), cujas estruturas lógicas e de consciência foram se construindo enquanto atuava sobre o mundo dos objetos (interiorização de ações) e interagiu com outros sujeitos no mundo social (interiorização ou assimilação da fala e dos pontos de vista dos outros), levando-o a reorganizar (acomodação) suas estruturas cognitivas ou esquemas (relação com o mundo subjetivo). Na ação comunicativa, essa relação com os três mundos é preservada de forma reflexiva e consciente.

O sujeito, através da competência comunicativa, indispensável para o discurso, (re) edifica o sistema de regras segundo o diálogo dos sujeitos, que influencia diretamente na tomada de decisão na esfera pública, garantindo a materialidade da democracia deliberativa. Ademais, essa democracia é construída a partir do princípio da soberania e dos direitos humanos, base sobre a qual o direito deverá se legitimar.

Villela (2008, p. 24), ancorado em Bobbio (1988), “afirma que a ideia de igualdade na liberdade toma como referência a compatibilidade entre a liberdade de todos os cidadãos, que se refere aos direitos jurídicos – todos são iguais perante a lei – e aos direitos civis fundamentais”. Dessa forma, cidadania e direito estão intimamente relacionados.

A ideia de cidadania vincula-se aos preceitos contidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, legislada após as atrocidades das duas grandes guerras mundiais e aprovada, em 1948, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Ela é compreendida como um marco para a fundamentação de direitos, apesar de não ser completamente respeitada. Ainda, declara que todas as pessoas possuem direitos, criando uma vinculação jurídica com o Estado, adquirindo elas a condição de cidadão universal.

Esse cidadão possui o direito universal de sua própria natureza, sua existência, independente de sua legalização ou não, diferente dos direitos e deveres que os cidadãos precisam conquistar, já que a cidadania está mais relacionada a atos e decisões políticas, que são obstados pelo poder do capital.

Diante da tensão existente entre o capitalismo que aprisiona o cidadão, Dagnino (2004, p. 104) defende a ideia da reconstrução de uma nova cidadania, não vinculada à dominação das classes dominantes e às políticas de exclusão conferidas pelo Estado. Esse novo modelo

requer “a constituição de sujeitos sociais ativos (agentes políticos), definindo o que consideram ser seus direitos e lutando para seu reconhecimento enquanto tais”.

Na luta pela educação pública e de qualidade para a conquista da cidadania plena, os sujeitos sociais<sup>8</sup> apresentam grande relevância ao promover debates e ações, que partem da real necessidade das escolas públicas do País, dando voz aos marginalizados sociais pela luta contra as políticas públicas neoliberais. Estas aplicam “o modelo de Estado Mínimo que recrudescer as desigualdades educacionais, sociais e econômicas e destina[m] recursos públicos para a iniciativa privada” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1245), inviabilizando a democracia participativa. A cidadania, na contemporaneidade, implica o agir:

Ela inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. Nesse sentido, a própria determinação do significado de “direito” e a afirmação de algum valor ou ideal como um direito são, em si mesmas, objetos de luta política. O direito à autonomia sobre o próprio corpo, o direito à proteção do meio ambiente, o direito à moradia, são exemplos (intencionalmente muito diferentes) dessa criação de direitos novos. Além disso, essa redefinição inclui não somente o direito à igualdade, como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda e amplia o direito à igualdade. (DAGNINO, 2004, p. 104).

No Brasil, e em grande parte dos países, os excluídos já conquistaram o reconhecimento dos direitos legais de cidadania, o que implica agora em agir, apropriar-se desses direitos, conviver com as diferenças e participar do sistema para reinventar a sociedade e as relações de poder.

Corroborando as proposições de Dagnino (2004), Habermas (2012) esclarece que há uma conjugação de fatores que impedem a concretização da cidadania efetiva, ocasionada pelo fato de o próprio cidadão não estimar a atividade política que deveria exercer e também pela banalização e descrença em relação ao sistema político-partidário. Esses fatos se amoldam muito bem ao povo brasileiro, cujo Congresso é responsável por grande parte das mazelas sociais, dificultando a universalização e a qualidade da educação, como se mostrará no próximo capítulo.

---

<sup>8</sup> Fóruns, entidades científicas e sindicais atuantes na luta pela qualidade da educação pública: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, também nominados de Fóruns Estaduais e Distrital de Formação de Professores (Forprof/Fepad), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (BRZEZINSKI, 2014).

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO BRASIL

As discussões e os debates sobre cidadania após o período ditatorial militar adquiriram significativas expressões. Nessa perspectiva, a educação como caminho essencial para a construção da democracia favorece o cidadão na luta para sua conquista e o leva a ter consciência da responsabilidade na (re) construção de uma sociedade melhor. Assim, o capítulo apresenta uma análise acerca da compreensão do processo histórico social da cidadania pelos caminhos da educação e seus reflexos na sociedade brasileira desde sua colonização.

#### **2.1 Brasil: educação para a cidadania?**

A educação como função social instiga a formação de sujeitos, podendo transformá-los em cidadãos mais ativos e conscientes da realidade que lhes cerca, possibilitando a compreensão das políticas sociais de seu tempo para, então, convencê-los para a responsabilidade de promover as transformações sociais para uma democracia mais justa.

Educar para a cidadania em um país cujo surgimento já se caracteriza pela desigualdade social representa um enorme desafio. Ao longo de sua história, a educação brasileira foi tratada como mecanismo de dominação imposta de fora para dentro. No início da colonização, ou seja, sua “civilização”, a cultura indígena e colonial foi descaracterizada pela versão das tradições europeias. Durante o Império (1822-1889), a educação reproduz uma ideologia de classes e somente com o fortalecimento do Estado, a partir do começo da República (1889), se inicia uma tênue política educacional estatal. A partir do século XX, ela se caracteriza por depender da economia, da política e da cultura dos Estados Unidos (TÓTORA, 1999). Conseqüentemente, os ricos e os poderosos têm direito à educação, que lhes assegura a hegemonia dominante sobre um povo analfabeto e ‘deseducado’, impedindo a efetivação de uma nação “mais justa”.

De acordo com os fundamentos de Covre (2002), no Brasil a cidadania ocorreu de forma muito diferente do estilo europeu, não passando pela transição do feudalismo para o capitalismo; sua história já começa no sistema capitalista, com a exploração de seu povo e de suas riquezas naturais.

Tótoro (1999), amparado em Fernandes, assevera que o desenvolvimento capitalista brasileiro se processou dissociado da democracia, a partir de formas autocráticas de poder, com expropriação econômica e dominação política. A revolução burguesa<sup>9</sup> brasileira, mero fenômeno político, se mostrou inapta para varrer os vestígios da servidão e instaurar um Estado de direito pluriclassista, auferiu vantagens para se autoprivilegiar, sacrificou a universalização dos direitos dos trabalhadores. Isso significa criar uma nação dual, de um lado, os burgueses, e, de outro, os trabalhadores, relegados à miséria e à opressão, destituídos de seus direitos sociais e políticos. É nesse marco teórico que se situa a democracia, cujo sentido e significado variam de acordo com os interesses de classes, sobrepujando a cidadania.

No cenário de interesses nacionais e internacionais se instalou o capitalismo dependente, forma de acumulação entre as burguesias locais e as dos países hegemônicos, repartindo desigualmente entre si o excedente econômico da expropriação e exploração do trabalho, culminando em um capitalismo selvagem, “um capitalismo que associa luxo, poder e riqueza, de um lado, à extrema miséria, opróbrio e opressão de outro” (FERNANDES apud TÓTORA, 1999, p. 112).

Dessa forma, se enraízam as lutas pelo exercício da cidadania brasileira com a classe dominante, sempre a explorar e se apossar da força produtora da classe dominada, consolidando uma democracia restrita,<sup>10</sup> funcional apenas para as classes que detém o poder social, econômico e político, excluindo a maioria do povo, classe despossuída da arena política e dos direitos de cidadania.

Transformações relevantes nos planos econômico, político, social, cultural e educacional somente ocorreram a partir do final do século XIX. Saviani (2004) divide a história da educação brasileira em antecedente ao século XIX e consequente a esse século. A primeira etapa, segundo o autor:

---

<sup>9</sup> Fernandes (apud TÓTORA, 1999, p. 115) conceitua a revolução burguesa como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicossociais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial, consolidando a dominação burguesa”. No Brasil, revelou-se um fenômeno de natureza política: “Ao contrário de outras burguesias, diz Fernandes (1976: 204), que forjaram instituições próprias de poder social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica [...]” (FERNANDES apud TÓTORA, 1999, p. 112).

<sup>10</sup> “A democracia restrita é uma forma de democracia de iguais. A dominação burguesa se associa a procedimentos autocráticos, conferindo aos mecanismos representativos de existência formal, mas inoperantes socialmente. Trata-se de uma democracia para as classes dominantes, excluindo a maioria do povo, as classes despossuídas, da arena política e dos direitos de cidadania” (FERNANDES apud TÓTORA, 1999, p. 113-114).

[...] compreende três períodos: o primeiro (1549-1759) é denominado pela pedagogia jesuítica; o segundo (1759-1890) é representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina; e o terceiro período (1827-1890) consistiu nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias. (SAVIANI, 2004, p. 2).

Nesse período, durante a colonização portuguesa e instituição da nova colônia brasileira, a educação teve grande influência da Igreja Católica, que enviou a Companhia de Jesus<sup>11</sup> para catequizar os índios.

O objetivo primordial da Companhia era difundir as teorias legitimadoras da expansão colonial, conseguindo que aceitassem a dominação metropolitana (na figura do seu soberano), e operacionalizar a ressocialização e cristianização dos índios, de modo a integrá-los como força de trabalho. (CUNHA, 1980, p. 23 apud ROCHA, 2005, p. 1).

Em uma sociedade latifundiária e escravocrata, a Companhia instituiu suas escolas com uma disciplina férrea e conservadora, fomentando a uniformidade cultural e a domesticação da mente:

A pedagogia autoritária de que se utilizavam servia tanto aos interesses da Igreja como aos do governo português, que via na fé e na autoridade da religião o melhor instrumento de dominação política e na uniformidade da cultura o melhor freio para os sentimentos nacionais de independência. (VILLALOBOS, 1959, p. 41 apud ROCHA, 2005, p. 1-2).

O ensino jesuítico fundamentado pelo *RATIO ATQUE INSTITUTO STUDIORUM SOCIETAS JESU*, ou simplesmente *RATIO STUDIORUM*, método pedagógico que se tornou a base do ensino tradicional contemporâneo e um dos documentos educacionais mais citados e conhecidos na história, inicialmente elaborado por Inácio de Loyola, ex-militar. Foi instituído como um manual de orientações gerais para a formação da Companhia de Jesus, em 1522, para expandir a fé católica e uniformizar a formação de seus alunos em qualquer lugar do mundo. Sua IV parte era dedicada à educação, que até então não possuía um método uniforme. Nela, a pedagogia da repetição imperava e, ao final de cada aula, os alunos eram obrigados a repetirem o que tinha sido ministrado durante a aula pelos jesuítas.

A educação jesuítica no Brasil pode ser dividida em duas fases: a primeira de adaptação e construção de conversão dos índios aos costumes brancos e a sua catequização à

---

<sup>11</sup> A Companhia de Jesus foi criada por seis padres, liderados por Inácio de Loyola, em Paris, no ano de 1534, sendo oficializada como uma nova ordem religiosa em 1540, pelo Papa Paulo III. O objetivo dos jesuítas era fazer uma cruzada moderna a fim de converter os judeus e reaver Jerusalém para o domínio do cristianismo (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012).

fé católica. A segunda foi o seu projeto educacional, voltado aos filhos dos colonos, a famílias de pequenas posses, que buscavam um pouco de instrução para a continuidade dos negócios de família e demais membros da Colônia. Por meio desse ensino, exerceram grande influência sobre a formação da burguesia urbana; praticamente todos os intelectuais dos séculos XVII e XVIII iniciaram seus estudos nos Colégios Jesuítas.

Em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil devido às transformações sociais advindas do Iluminismo e dos princípios liberais do Estado Moderno, que buscava a formação de um novo homem, o burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão, objetivo primordial da Companhia. Soma-se a esses fatores o poder econômico que os Jesuítas possuíam, cobiçado pela coroa portuguesa.

O período da colonização enraizou condutas sociais que perduram no país, como a linguística, a cultura e os fortes traços de religiosidade. Foi responsável, também, por uma população analfabeta, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista, ou seja, à época da independência não havia cidadãos, tampouco pátria brasileira. Herdou-se, ademais, um fator preponderante para suas desigualdades sociais e que perdura até hoje, a escravidão. O Brasil foi o último país cristão-ocidental a abolir tal sistema, e mesmo assim só formalmente:

As conseqüências da escravidão não atingiram apenas os negros. Do ponto de vista que aqui nos interessa – a formação cidadã –, a escravidão afetou tanto o escravo como o senhor. Se o escravo não desenvolvia a consciência de seus direitos civis, o senhor tampouco o fazia. O senhor não admitia os direitos dos escravos e exigia privilégios para si próprio. Se um estava abaixo da lei, o outro se considerava acima. A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. (CARVALHO, 2008, p. 53).

Nos primórdios da colonização não havia um poder público efetivo que viesse a afirmar a igualdade de todos perante a lei, levando a maioria da população a se submeter aos grupos que detinham o poder, derivado do acúmulo de terras e dos meios de produção. Ainda hoje, os grandes proprietários de terras agem como se estivessem acima da lei, mantendo controle rígido sobre seus trabalhadores.

Durante o período escravocrata a educação não era difundida, atendia apenas uma pequena parcela da elite e a falta de políticas para a educação básica dificultava a construção de uma consciência de direitos. Inicialmente, a educação era de competência dos jesuítas, mas, após sua expulsão, a responsabilidade passou a ser do governo, iniciando o grande desafio de combater o analfabetismo da população. Segundo Carvalho (2008, p. 23), “em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada”.

Transcorrido mais de um século, a educação brasileira carrega, até hoje, traços da política educacional colonial. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ancorado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), no ano de 2016, o país contava com 11,8 milhões de analfabetos com idade de 15 anos ou mais, o que corresponde a 7,2% da população (IBGE, 2017b).

Com alto índice de pessoas analfabetas, o fim da era colonial apresenta-se com a grande maioria de sua população excluída dos direitos civis e políticos, “dos direitos sociais ainda não se falava, pois a assistência social estava a cargo da Igreja e de particulares” (CARVALHO, 2008, p. 24).

Com a independência do Brasil, em 1822, manteve-se o regime monárquico, não apresentando avanços no processo de participação da população na vida política. A primeira Constituição brasileira, de 1824, considerada liberal, estabeleceu quatro poderes: Legislativo, Judiciário, Executivo e Moderador, esse último garantia amplos poderes ao Imperador. Escravos não eram considerados brasileiros, muito menos cidadãos, sendo apenas relegados a “coisa”. O Código Criminal do Império permitia o açoite e o castigo aos escravos, desde que ‘moderadamente’, pelo seu dono, sem que este sofresse qualquer penalidade. Segundo Cury (2005), as mulheres tampouco exerciam direitos políticos e eram proibidas de votar, enquanto aos homens era concedido o voto censitário. A Constituição, em seu título 2º, apresentava uma denominação sobre os cidadãos:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação. II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio. III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil. IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia. V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (BRASIL, 1824, s/p).

Entretanto, essa ampla denominação poderia ser cerceada prontamente, pois o próximo artigo previa: “Art. 7. Perde os Direitos de Cidadão Brasileiro: I. O que se nataralisar em paiz estrangeiro. II. O que sem licença do Imperador aceitar Emprego, Pensão, ou Condecoração de qualquer Governo Estrangeiro. III. O que for banido por Sentença” (BRASIL, 1824, s/p).

A educação ganhou *status* de instrução popular não por resultado de ações articuladas e clamores sociais organizados, mas em decorrência, exclusivamente, de uma declaração genericamente proclamada, inserida no texto constitucional, como um reconhecimento formal

de um direito subjetivo dos cidadãos mais do que uma obrigação efetiva do Estado. Essa Constituição estabeleceu, entre os direitos civis e políticos, a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos, o que excluía prontamente os escravos, e também previu a criação de colégios e universidades.

Carvalho (2008) relata que em 1881 os direitos políticos sofrem grande retrocesso com a proibição do voto dos analfabetos e a estipulação de renda mínima de 200 mil réis. Com grande índice de corrupção nas eleições, o voto passou a ser mercadoria negociada pelo melhor preço, aumentando o custo das despesas dos candidatos, que então se aproveitaram da “falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes, inconscientes” (CARVALHO, 2008, p. 36) como desculpa para reduzir o número de votantes, a competitividade e diminuir gastos com as eleições. Houve redução de quase 90% do eleitorado, já que “somente 15% da população era alfabetizada” (CARVALHO, 2008, p. 29). Infelizmente, a prática de compra de votos e a corrupção se tornaram práticas habituais no processo eleitoral brasileiro, conservando-se até a atualidade.

Com a Proclamação da República, a população tampouco conquistou seu espaço como cidadã atuante. Com o enfraquecimento da Monarquia, um grupo de militares se aproveitou para aplicar um golpe de Estado – de vários que ainda estaria por vir – e para proclamar a República. De acordo com Castro (1995), o golpe militar de 1889 resultou de uma pequena fração do Exército, sem participação efetiva da marinha e nem da alta hierarquia militar.

Existia um Partido Republicano, mas quem proclamou a República foi o exército, em um movimento denominado de quartelada, associado à elite educada civil e militar, como Rui Barbosa, Benjamim Constant, Aristide Lobo e Quintino Bocaiúva, que se uniram ao Marechal Deodoro da Fonseca na Proclamação da República.

A substituição do Império ocorreu de forma pacífica, com a grande maioria da população sem ao menos saber o que estava ocorrendo. De igual forma ocorreu com a Independência, o que Coutinho (2006) declara como uma revolução passiva, realizada “pelo alto”, ou seja, elitista e antipopular. Esses marcos históricos corroboraram para a acomodação da crescente burguesia no poder, atendendo aos interesses de grande parte das elites dominantes do país, que no sistema anterior não tiveram, até então, qualquer possibilidade de ascensão ao poder.

A segunda Constituição, de 1891, apresenta um cenário de expansão dos centros urbanos, a separação entre Igreja e Estado, a laicização do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, liberdade de crenças e de ensino. Eliminou a exigência de 200 mil réis para o eleitor, mas continuou excluindo o direito de voto aos analfabetos. Inspirada no

modelo norte-americano da liberal democracia e nos princípios dos direitos humanos, a Constituição garantia, em seu art. 179, “a inviolabilidade dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade” (BRASIL, 1891). O mesmo artigo também garante a liberdade de expressão e de pensamento (inciso IV) e a liberdade de profissão (inciso XXIV) (BRASIL, 1891).

Por outro lado, a educação foi entendida como um dos direitos sociais, no entanto, o texto constitucional retirou a gratuidade do ensino, ampliando a exclusão do sistema educacional brasileiro. Segundo Saviani (2004, p. 2), nesse período começa efetivamente a implantação da escola pública:

A segunda etapa se inicia em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponde à história da escola pública propriamente dita. Nela podemos distinguir os seguintes períodos: 1º criação das escolas primárias nos estados impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano (1890-1931); 2º regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador (1931-1961); 3º unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo as redes públicas nas suas três instâncias, municipal, estadual e federal, e privada que, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (1961-2001). (SAVIANI, 2004, p. 2).

Com a Proclamação da República, o País adotou a forma federativa, representativa e presidencialista e eliminou o voto censitário, criando uma nova expectativa para a cidadania. A escola começa a ser vista como solução aos problemas sociais, dando origem à ideia da “escola redentora da humanidade” (SAVIANI, 2004, s/p), mas isso não ocorreu. A instrução primária obrigatória e gratuita do período republicano ficou somente no papel, já que a educação continuava destinada às classes mais favorecidas.

Percebe-se que, até então, essa nova nação esqueceu-se de fornecer mecanismos para que a população conquistasse a cidadania plena. Verifica-se a divisão da sociedade em classes, bem como a existência dos “não-cidadãos”, os escravos, demonstrando que a formação do povo brasileiro não possuía um sentido de nacionalidade. Tanto no Império quanto na Primeira República a maioria da população não tinha acesso à educação – requisito essencial para a constituição de cidadãos plenos – e tampouco à participação política, relegada a pequenos grupos. Os direitos civis, sociais e políticos eram concedidos e retirados a depender dos interesses da classe dominante, fato encontrado até hoje em nossa sociedade:

A grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. Quando o povo agia politicamente, em geral o fazia como reação ao que considerava arbítrio das autoridades. Era uma cidadania em negativo, se se pode dizer assim. O povo não tinha lugar no sistema

político, seja no Império, seja na República. O Brasil era ainda para ele uma realidade abstrata. Aos grandes acontecimentos políticos nacionais, ele assistia, não como bestializado, mas como curioso, desconfiado, temeroso, talvez um tanto divertido. (CARVALHO, 2008, p. 83).

Comparando-se o processo de conquista de cidadania apresentado por Marshall ao Brasil, observa-se a imensa diferença com a Inglaterra, “a primeira refere-se à maior ênfase em um dos direitos, o social, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos: entre nós, o social precedeu aos outros” (CARVALHO, 2008, p. 11-12).

Entre os anos 10 e 20 do século passado percebe-se, com o desenvolvimento do capitalismo, pequenos traços de movimentos sociais pela luta por igualdade e liberdade, realizada pelos imigrantes italianos, caracterizada pelo movimento anarquista com as lutas operárias (COVRE, 2002). Juntamente com as associações proletárias, a imprensa operária e os sindicatos, o germe de uma sociedade civil organizada pela base começa a ser delineado.

O processo de industrialização e a vida urbana exigiram certo nível de escolarização da população, aliando a necessidade educacional com a realidade econômica do poder público naquele momento e da classe trabalhadora. Assim, inicia-se a construção de escolas, mais voltadas para educar operários e seus filhos, ajustando a educação ao capitalismo industrial.

Com a maioria da população brasileira fora do sistema escolar, intelectuais brasileiros descontentes com a situação educacional articulam-se e criam, no Rio de Janeiro, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), que realizou conferências nacionais sobre educação, delineando as reformas pedagógicas em diferentes regiões brasileiras. Essas reformas tiveram forte influência do filósofo americano John Dewey, tendo sido propostas aqui por Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925) e Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), dentre outros.

A Revolução de 1930<sup>12</sup> dá início a um novo período, com mudanças sociais, políticas e econômicas no País, caracterizando-se pela passagem de uma sociedade pré-capitalista e agrária para uma sociedade urbano-industrial, com mais mobilidade social, utilizando-se da educação como catalisadora desse processo (COVRE, 2002).

---

<sup>12</sup> A “Revolução de 30” se refere à deposição do Presidente Washington Luís por grupos militares (os *tenentes*) e civis armados, provenientes de três estados: Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, pondo fim ao que se convencionou chamar de Primeira República. O termo **revolução** aplicado ao contexto brasileiro de 1930 é questionado, pois tal movimento não contou com participação popular que pudesse legitimar seu propósito, nem mesmo se pode afirmar que o poder foi tomado por uma outra classe, mas por um grupo heterogêneo que se uniu contra o mesmo adversário, formalizando uma troca de elites no poder sem grandes rupturas (VILLELA, 2008, p. 33).

Na primeira metade da década de 1930 aparece o “movimento renovador da educação”, forte movimento social contrário ao sistema educacional vigente. Defendia a laicidade, a escola pública para todos e a igualdade de direitos dos dois sexos para a educação (ROMANELLI, 1984), propondo uma Escola Nova.<sup>13</sup> Surge, assim, o primeiro grupo de especialistas que passaram a defender a educação como o caminho para a emancipação do Estado. Saviani (2004), ao citar Xavier, defende ser esse movimento um “divisor de águas” na educação pública brasileira, cujas diretrizes influenciaram diretamente a elaboração da próxima Constituição brasileira, conciliando interesses opostos entre católicos e renovadores.

Com a Constituição de 1934, presidida por Getúlio Vargas, “os direitos sociais consagraram-se como direitos fundamentais positivados, já que a Carta brasileira fora inspirada na Constituição Alemã de Weimar (1919)” (ROSA, 2007, p. 47). Amplia o poder do governo federal e os direitos sociais e políticos: voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, com direito de voto às mulheres, porém, mantendo a proibição do voto aos mendigos e aos analfabetos; criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; criação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas; mandado de segurança e ação popular. Algumas dessas conquistas sociais foram reduzidas pelo atual governo Temer, que, com o objetivo de contornar a crise econômica, congelou os gastos públicos, afetando diretamente os direitos sociais, com cortes e redução de despesas na área social e previdenciária.

No período varguista, a educação passa a ser mais do que um direito civil, transforma-se em um direito social próprio da cidadania, registrando o maior avanço na área educacional, consolidando para todos o direito à educação e articulando-a em âmbito nacional, instaurando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Dispôs, ainda, sobre a necessidade de um plano nacional de educação, concurso público para professores e determinou a reserva de 10% do orçamento da União e dos municípios para a educação, e de 20% dos recursos por parte dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 1934). Todos esses avanços originariam, anos depois, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entretanto, a Constituição de 1934 durou pouco tempo. Em 1937, Getúlio Vargas, através de um golpe militar, instala no Brasil um regime de exceção, denominado por ele de Estado Novo, cuja vigência foi até o ano de 1945. Marcado como um governo populista, “que

---

<sup>13</sup> Foi denominado de Escola Nova o movimento que ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto da Escola Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. O manifesto foi inspirado nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Intelectuais precursores da Escola Nova – como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles – viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação (MARTINS, 2010, p. 42).

se caracteriza no âmbito das políticas sociais, como um governo a serviço do povo” (DALAROSA, 1998, p. 59), e, então, denominado democrático, Vargas era considerado o “pai dos pobres”, dando ênfase aos direitos sociais. Durante esse período, a cidadania aparece de forma duvidosa, pois atendia mais às necessidades políticas do que aos anseios da população:

O populismo no Brasil, na Argentina, ou no Peru, implicava uma relação ambígua entre os cidadãos e o governo. Era avanço na cidadania, na medida em que trazia as massas para a política. Mas, em contrapartida, colocava os cidadãos em posição de dependência perante os líderes, aos quais votavam lealdade pessoal pelos benefícios que eles de fato ou supostamente lhes tinham distribuído. A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos sociais não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora. (CARVALHO, 2008, p. 126).

Essa nova forma de governo populista objetivava promover a industrialização do País por meio do sistema capitalista, que fez uso de várias instituições, como a escola e a imprensa, para alcançar os fins determinados. Diante da crise econômica, a educação é chamada a colaborar para a modernização e o crescimento econômico e, nesse momento, passa por algumas mudanças, mas sua estrutura não muda muito.

No contexto do capitalismo mundial, o Brasil permaneceu como periférico e dependente, a industrialização era primária, as condições mínimas de trabalho eram precárias, não existia tecnologia própria e nem seria possível com o modelo educacional vigente, o que dificultava o desenvolvimento e o crescimento econômico, bem como a melhoria das condições de vida. Ainda, era elevado o índice de analfabetismo, lembrando que analfabeto não votava e esse voto era importante para a política populista da época. Importante ressaltar que alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever, portanto, não possuía conhecimentos que o levassem a ter a consciência necessária para o exercício pleno da cidadania ativa (DALAROSA, 1998).

Durante o período populista de Vargas houve recuo dos direitos políticos, sobressaindo-se os direitos sociais:

Desde o primeiro momento, a liderança que chegou ao poder em 1930 dedicou grande atenção ao problema trabalhista e social. Vasta legislação foi promulgada, culminando na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943. A CLT, introduzida em pleno Estado Novo, teve longa duração [...] O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis. Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e

comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. (CARVALHO, 2008, p. 110).

A Constituição de 1937 eliminou muitas conquistas do movimento renovador da Carta Magna de 1934, passando a desempenhar um papel subsidiário em relação ao ensino. O ensino primário continua obrigatório e gratuito, entretanto a gratuidade passa a ser parcial, “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, art. 130). Além disso, silencia sobre a destinação de recursos para a escola pública.

A política opressora do Estado Novo se fez presente na educação com a edição das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, organizadas pelo Ministro Gustavo Capanema, conhecidas como “Reforma Capanema” (1942). Consideradas como “instrumento da Revolução Cultural no Brasil” (ROSA, 2007, p. 28), essas leis estabeleceram “uma cultura escolar marcada pelo retorno das humanidades, pela nacionalização autoritária e pela permanência do método ‘tradicional’” (DALLABRIDA, 2014, p. 408). Rosa (2007, p. 28) complementa que a reforma

[...] instituiu o ensino primário de quatro anos mais um ano preparatório para o exame de admissão no secundário; dividiu o ensino secundário em ginásial, em quatro anos, e o colegial, em três anos, subdividido entre clássico e científico; introduziu o ensino profissionalizante; viabilizou a criação de Escolas Técnicas e Liceus. Além disso, foram criados órgãos públicos autônomos com finalidades profissionalizantes: o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942 e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1946.

Por desconsiderar a diversidade sociocultural brasileira, a reforma reflete e reforça a divisão de classes com o ensino tradicional ministrado nos Liceus para as elites e o ensino profissionalizante para as classes populares, o que Mészáros (2008, p. 49) critica por ser uma “concepção tendenciosamente estreita da educação e da vida intelectual, cujo objetivo obviamente é manter o proletariado ‘no seu lugar’”.

Diferentemente do regime democrático liberal que se refletia na Constituição de 1934, o ensino na Constituição de 1937 foi um retrocesso, reproduziu um sistema dual e excludente de ensino, escola profissionalizante e técnica para as classes populares, e o ensino clássico, voltado para a formação das elites, nos renomados liceus. Dessa forma, as práticas escolares estão a serviço das classes dominantes, preparando a força de trabalho para atender às exigências do modelo da sociedade capitalista.

Com a derrubada da ditadura Vargas, em 1945, uma nova Constituição é promulgada em 1946, em uma tentativa de redemocratização do País, baseada em princípio democrático, restabelecendo o estado de direito e a autonomia federativa. Ela “manteve as conquistas sociais do período anterior e garantiu os tradicionais direitos civis e políticos” (CARVALHO, 2008, p. 127). Os sindicatos começam a apresentar maior peso nas causas populares e nacionais. O Partido Comunista Brasileiro sai da ilegalidade, não chegando a se tornar um partido de massas e encerrando suas atividades dois anos mais tarde.

No campo educacional retoma-se, em grande parte, o que estava prescrito na Carta de 1934. Figura, na nova Constituição, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o direito de todos à educação, bem como a vinculação de percentuais da receita de impostos para a manutenção e a propagação do ensino (10% da União e 20% dos estados, Distrito Federal e municípios). Ocorre o processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961 (Lei n. 4.024), cuja tramitação ocorreu com a apresentação do primeiro projeto Clemente Mariano, em 1948, e do projeto substitutivo, Lacerda, em 1957, sendo concluída somente em 1961, com a sua promulgação.

A LDB/1961 foi fruto de longa disputa de interesses antagônicos que buscavam a hegemonia educacional. De um lado estavam os católicos e simpatizantes da educação privada, com uma política educacional com a prerrogativa de escolha das famílias sobre a definição do tipo de escola que gostariam para seus filhos, cabendo ao Estado a garantia desse direito via repasse de recursos públicos às escolas particulares; de outro, os defensores da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, que pediam destinação das verbas públicas às escolas públicas.

Nesse período surgiram outros movimentos populares em defesa da “educação conscientizadora”, devido à contribuição do educador Paulo Freire, com sua obra *Pedagogia Libertadora*, que passa a ser usada em todo o território nacional, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e buscar a conscientização da população para que houvesse um maior exercício da cidadania (CARVALHO, 2008).

A universalização do ensino no Brasil ocorreu diferentemente da idealizada com a Revolução Francesa (1789), baseada nos ideais da burguesia liberal, sendo decorrente da dependência e do subdesenvolvimento do sistema capitalista. Coutinho (2006), amparado nos estudos de Florestan Fernandes, afirma que a revolução burguesa nos países capitalistas de terceiro mundo ou subdesenvolvidos, caso brasileiro, assumiram o modelo autocrático-burguês de transformação capitalista.

Enquanto nos países desenvolvidos houve participação da sociedade civil na conquista de seus direitos e na transformação do Estado, no Brasil ocorreu o que Gramsci denomina de revolução passiva, “processo de transformação em que ocorre uma conciliação entre as facções modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos” (COUTINHO, 2006, p. 174).

A sociedade moderna brasileira, portanto, sempre esteve sob o domínio da classe dominante, burguesia e Estado, cujos interesses não correspondiam às necessidades do povo, que ainda não se organizava em movimentos para a conquista de seus direitos. Com isso, o processo de apropriação da cidadania foi realizado de cima para baixo, situação agravada pelo regime militar imposto ao Brasil por mais de duas décadas.

## 2.2 Ditadura militar

Com o apoio do governo norte-americano, em 1964 é deflagrado o Golpe Militar,<sup>14</sup> que perdurou por mais de 21 anos, “à imposição de mais um regime ditatorial em que os direitos civis e políticos foram restringidos pela violência” (CARVALHO, 2008, p. 157). Nesse sentido, corrobora Covre (2002, p. 59):

É preciso ter sempre em mente que, no Brasil, os governos ditatoriais no poder de 1964 (mais exatamente 1968, ano do Ato Institucional nº 5) até a década de 80 acabaram com quaisquer direitos. Vivemos nesse período uma anticidadania. E foi em nome da Declaração dos Direitos do Homem que se trabalhou contra a tortura, o arbítrio das prisões, o desaparecimento e o exílio das pessoas. Que não se esqueça jamais o sofrimento infligido a tantas famílias brasileiras!

<sup>14</sup> Carvalho (2008, p. 157-158) divide o período militar em três fases: “A primeira vai de 1964 a 1968 e corresponde ao governo do general Castelo Branco e primeiro ano do governo do general Costa e Silva. Caracteriza-se, no início, por intensa atividade repressiva, seguida de sinais de abrandamento. Na economia, foi um período de combate à inflação, de forte queda no salário mínimo e de pequeno crescimento. Foi o domínio dos setores mais liberais das forças armadas, representados pelo general Castelo Branco. No último ano, 1968, a economia retomou os altos índices de crescimento da década de 50. A segunda fase vai de 1968 a 1974 e compreende os anos mais sombrios da história do país, do ponto de vista dos direitos civis e políticos. Foi o domínio dos militares mais truculentos, reunidos em torno do general Garrastazu Médici, escolhido presidente após o impedimento de Costa e Silva por motivo de doença. O período combinou a repressão política mais violenta já vista no país com índices também jamais vistos de crescimento econômico. Em contraste com as taxas de crescimento, o salário mínimo continuou a decrescer. A terceira fase começa em 1974, com a posse do general Ernesto Geisel e termina em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves. Caracteriza-se inicialmente pela tentativa do general Geisel de liberalizar o sistema, contra a forte oposição dos órgãos de repressão. A liberalização continua sob o general Joao Batista de Figueiredo (1979-1985). As leis de repressão vão sendo aos poucos revogadas e a oposição faz sentir sua voz com força crescente. Na economia, a crise do petróleo de 1973 reduz os índices de crescimento, que no início dos anos 80 chegam a ser negativos”.

Com a promessa de restaurar a legalidade, reforçar as instituições democráticas, restabelecer a composição federativa da nação, devolver os poderes aos Estados, eliminar a subversão, o comunismo e a corrupção, o Golpe foi decretado pela Junta Militar, entretanto, as ações desencadeadas mostraram uma realidade diferente. A Constituição foi relegada em prol dos Atos Institucionais, que juridicamente, no período militar, estiveram acima da Constituição e podiam tratar de qualquer matéria, sem qualquer controle. Assumiu, ao mesmo tempo, o papel do Legislativo, do Executivo e do Judiciário: “as funções afetas ao Legislativo foram absorvidas pelo Executivo, que passou a exercer a parte ativa, relegando a um Congresso ‘decapitado’ um papel passivo subordinado: aprovar ou rejeitar as iniciativas do Executivo nos prazos que o próprio Executivo estabelecia” (GERMANO, 1993, p. 57).

Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista, que privou as necessidades da classe trabalhadora a favor de um crescimento econômico e ampliou as desigualdades sociais. Destacam-se os processos de urbanização e de industrialização, com aumento significativo da população urbana; a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB).

Depois de uma fase inicial de ajuste estrutural, o ritmo de crescimento acelera-se, ingressando o País na fase do chamado “milagre econômico”, que amenizou o ressentimento do povo pela agressão aos seus direitos. Essa alteração no quadro econômico serviu para legitimar e facilitar a aceitação passiva, pelo povo, das determinações impostas pelos militares. Projetos de grande porte são concebidos e realizados, começando o Brasil a ser percebido no rol das grandes potências emergentes.

A ditadura militar eliminou a liberdade de opinião, de reunião, e estabeleceu censura à imprensa. Passou a controlar os partidos políticos e sindicatos, proibiu greves e coibiu o direito de defesa, a inviolabilidade de correspondência e do lar não existia, servidores públicos podiam ser dispensados e punidos diante do interesse público. O Exército cria agências especiais de repressão, chamadas Destacamento de Operações de Informações e Centro de Operações de Defesa Interna, conhecidos como DOI-CODI, responsáveis por muitas prisões arbitrárias. A justiça militar julgava crimes civis e o direito à integridade física, prerrogativa máxima dos direitos humanos, passou a ser desprezado, ocorrendo frequentes sessões de tortura e assassinatos a grupos contrários ao regime (CARVALHO, 2008). Para muitos, durante esse período a conquista da cidadania significou a perda da própria vida.

Em substituição à Constituição de 1946, os Militares, em 1967, elaboraram uma nova Carta Magna, com características autoritárias, que na prática foi aplicada por pouco tempo, já

que em 1968 foi editado o AI-5, que tornou meramente figurativos a organização de poder e os direitos fundamentais nela previstos. Consolidou-se o militarismo, concedendo autonomia às Forças Armadas – o Conselho de Segurança Nacional passou a ser a instância máxima no interior do aparato estatal –, concentrou o poder no Executivo, rompeu com a divisão de poderes independentes e harmônicos entre si, determinou a eleição indireta para presidente, estabeleceu pena de morte para crimes contra a segurança nacional e restringiu o direito de greve.

Em abril de 1969, tem-se o ápice da repressão “encorpado” e instituído pelo Ato Institucional número cinco - A. I. 5 - que sobrepujou a coerção em nome do Estado de Segurança Nacional, violando os direitos e garantias fundamentais individuais e coletivos dos cidadãos ignorando os preceitos e determinações da Constituição brasileira e até mesmo destituindo um dos Princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem: o direito e a liberdade de exercer sua atividade laboral. (PAULINO; PEREIRA, 2009, p. 1947).

Apesar dessas atrocidades, o regime concedeu algumas frestas democráticas no campo dos direitos individuais: o *habeas corpus*, a garantia contra invasão de domicílio, direito de reunião, de associação e de expressão, dentre outros. Apesar de restrito e vigiado pelos militares, esse espaço democrático teve significado importante nas mobilizações sociais contra o Regime, ocorridos entre 1967 e 1968, que desencadearam no AI-5 (GERMANO, 1993).

Nesse contexto, mesmo a educação sendo necessária ao progresso do País, ela deveria ser pensada e praticada dentro de condições e mecanismos de conservação da ordem, para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, dessa forma, afastar os conflitos e as tensões existentes, que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

Direitos e garantias individuais foram violados e a cidadania ficou relegada ao ideal de homem obediente, passivo e legitimador do Estado. Os movimentos organizados e as manifestações sociais que expressavam alguma forma de exercício da cidadania passaram a incomodar os setores dominantes da sociedade brasileira. Dentre esses movimentos, o estudantil e o de grupos intelectuais (professores e artistas) merecem destaque, visto que cresceram e se constituíram como elementos de oposição aberta ao regime. As organizações de origem civil e religiosa tomam corpo na luta contra a ditadura e o saldo que se apresenta foi que,

[...] entre 1964 e 1979 foram efetuadas 1.565 intervenções em sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais (c.f. Alves, 1984:244). [...] 10 mil exilados políticos, 4.682 cassados, milhares de cidadãos que passaram pelos cárceres políticos, 245 estudantes expulsos das universidades por força do Decreto 477, e uma lista de mortos e desaparecidos tocando a casa das três centenas (Arquidiocese de São Paulo, 1985:68). A tortura e a morte nas masmorras da ditadura tornaram-se rotineiras nesses anos de chumbo da nossa história. (GERMANO, 1993, p. 70).

Os militares “exaltaram e valorizaram a educação”, pronunciando-a como uma via direta para atingir uma nação rica e forte. Assim, reorganizaram o sistema educacional brasileiro, com a finalidade de que a escolarização e a qualificação da força de trabalho fossem mais efetivas e produtivas, condizentes com o capitalismo. Com isso, tenta-se introduzir um modelo norte-americano nas universidades, cujo objetivo era a qualificação do capital humano,<sup>15</sup> além de excluir das grades curriculares cursos relevantes para o desenvolvimento crítico e para a formação cidadã, como os de Filosofia, Sociologia, Latim e Psicologia, demonstrando a concepção adestradora da educação durante a ditadura militar. O próprio currículo foi elaborado para esse fim, com as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudo de Problemas Brasileiros, no Ensino Superior, com a finalidade de formar cidadãos coerentes com o modelo do regime.

Com o golpe, Paulo Freire é considerado subversivo, sendo preso e posteriormente exilado; seu Plano Nacional de Alfabetização foi substituído pela Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã) para neutralizar as Ligas Camponesas e, em 1970, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), como instrumento de controle político de massas.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) celebrou diversos acordos com a agência norte-americana *Agency for International Development (USAID)*, caracterizando o período de acordos chamados MEC-USAID, pelos quais os Estados Unidos se comprometiam a diagnosticar os problemas da educação nacional e disponibilizar as soluções cabíveis, com base nas diretrizes nacionais fundamentadas no capital humano. Essa “teoria do capital humano” subordina a educação às demandas da linha de produção, ou seja, em função da indústria incipiente. Segundo Germano (1993, p. 105-106), as políticas educacionais se desenvolveram em torno dos seguintes eixos:

Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis [...] os elementos de “restauração” e de “renovação” contidos nas reformas educacionais; a passagem da centralização das decisões e do planejamento, com base no saber da

<sup>15</sup> Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358).

tecnocracia, aos apelos “participacionistas” das classes subalternas. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “Teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Dessa forma, o Regime delega e incentiva a participação do setor privado na expansão do sistema educacional e desqualifica a escola pública de 1º e 2º graus, sobretudo. (GERMANO, 1993, p. 105-106).

Na fase áurea da repressão, pelo êxito da política econômica, os militares implantaram sua política educacional, começando a “reorganização pelo alto”, pela Lei nº 5.540/1968, que reorganizou o ensino superior no País, buscando a “modernização” desse nível de ensino segundo os padrões norte-americanos, e pela Lei nº 5.692/1971, que versava sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus.

De acordo com Germano (1993), a política educacional da Reforma do Ensino do 2º grau caracterizou-se por um processo de contenção de ingresso ao ensino superior e maior acesso ao Ensino de 1º grau. Freou-se a demanda ao ensino de 2º grau para dificultar a entrada ao Ensino Superior, temendo um índice elevado de desempregados de nível superior, preferindo redirecionar a educação para a profissionalização do Ensino Médio, encaminhando os estudantes para o mercado de trabalho. A seguir, observam-se alguns princípios básicos dessa reforma:

a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplinas); b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial); c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos; d) flexibilidade; e) gradualidade de implantação; f) valorização do professorado; g) sentido próprio para o ensino supletivo. A partir desses princípios, o Ensino de Primeiro Grau passou a ter a duração de oito anos e o de Segundo Grau, três anos, sendo este último com caráter profissionalizante. Onze anos mais tarde, a Lei 7.044/82 revogou os dispositivos que tornavam a profissionalização obrigatória. (BEDIN; BRABO, 2010, p. 8 apud SAVIANI, 2004, p. 43).

Em 1982, o governo do General João Batista Figueiredo editou a Lei nº 7.044, que pôs fim ao ensino de 2º grau compulsoriamente profissionalizante. Conforme Germano (1993), a resistência da classe média da população – que sempre ansiou pelo ingresso à universidade pública –, a falta de recursos financeiros para transformar as escolas regulares em técnicas e a falta de professores qualificados foram alguns fatores que contribuíram para o fracasso da reforma. O resultado foi o fortalecimento da rede privada, que assumiu papel central de

preparador para o ingresso ao Ensino Superior e criou um novo tipo de ensino, o propedêutico – os chamados cursinhos –, fato que se consolida hodiernamente, ampliando a elitização das escolas e aprofundando as desigualdades sociais, já que quem frequentava essas escolas era a classe de alta renda (GERMANO, 1993), cenário que ainda perdura.

A reforma universitária teve por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior baseadas no acordo MEC-USAID, com ênfase para “a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade [...] organizando-a em moldes empresariais, privilegiando a questão da privatização do ensino” (GERMANO, 1993, p. 117). Para Saviani (2004), a reforma universitária resultou de duas demandas contraditórias:

a dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão a lei 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização funcional. (SAVIANI, 2004, p. 7).

A reforma “tinha claros objetivos de restauração da ordem, mas também contemplava elementos de renovação” (GERMANO, 1993, p. 156). Assim, o Estado atuou por duas vertentes: valeu-se da tática restauradora, desmobilizando as oposições baseadas no discurso de combate ao comunismo para preservar o “Estado de Segurança Nacional” e revestindo-se de legitimidade e legalidade para exercer o controle. A segunda foi “renovar”, com a instituição do Decreto-lei nº 477/69, uma ampliação do AI-5 para o âmbito universitário, aumentando o controle das atividades políticas acadêmicas praticadas no interior das Universidades.

Durante o regime militar viveu-se um Estado Absoluto e intocável, a serviço do capital, não representando, destarte, a sociedade civil. Ao considerar que cidadão é aquele que atua nas relações políticas do Estado, não se pode falar em cidadania plena e nem em educação para a cidadania durante o regime militar. Durante esse período, era considerado cidadão o homem passivo e obediente e quem ousasse desobedecer era preso, exilado, torturado e morto. Como resultado dessa exclusão e repressão, Covre (2002) ressalta que ao final desse período formou-se, no Brasil, organismos autônomos de exercício democrático, presentes em nosso cotidiano, como um despertar da democracia e de possível cidadania.

Na década de 1980, inicia-se a ‘redemocratização’ do País. A crise econômica se acentuou com o aumento da dívida externa e com a hiperinflação, cenário que agravou as

desigualdades sociais, o desemprego e a corrupção, enfraqueceu o regime civil-militar. Ressurgiu os movimentos sociais, desencadeou inúmeras greves e foi deflagrado o movimento pelas Diretas Já de 1984, que uniu a sociedade brasileira, cansada do regime de exceção, que reivindicava eleições diretas para Presidente da República e lutava pela conquista da (re) democratização do país. Iniciada em Goiânia, posteriormente atingiu as principais cidades brasileiras, “ponto culminante de um movimento de mobilização políticas de dimensões inéditas do país” (CARVALHO, 2008, p. 193).

Contudo, a convulsão social que clamava por democracia, via construção de uma sociedade mais justa e igualitária, foi contida pelos interesses e manipulações do Estado e da burguesia, que não queriam perder poderes e privilégios. De acordo com Maciel (2010, p. 103), fundamentado nos estudos de Florestan Fernandes, ocorreu uma “transição, lenta, gradual e segura”, que buscava a continuidade da ditadura dissimulada de democracia, não interessada em mudanças reais na estrutura social, fixando limites da ordem capitalista, perpetuando os aspectos da autocracia burguesa que sempre comandou o país.

O movimento das Diretas Já defendia o projeto de Emenda Constitucional do Deputado Dante de Oliveira para eleições diretas para presidente em 1985, porém, foi derrotada. Assim, através de eleições indiretas é eleito Tancredo Neves, apoiado pelos militares, que falece antes da posse, assumindo seu vice, José Sarney, ex líder dos ditadores no senado, que ficou responsável pela transição entre os regimes militar - civil. Assim, o processo (re) democratizante não passou de um golpe para conter a população pela conquista de seus direitos e maior participação política, manifestações que assombram a hegemonia dominante. Mais uma vez a história desvenda que o processo revolucionário no Brasil é “cercado por estratégias contrarrevolucionárias que acomodam a mudança dentro da ordem sem de fato alterá-la” (ARAÚJO, 2014, p.277). Em 1989, depois de 29 anos, são realizadas eleições diretas para Presidente da República, sendo eleito Fernando Collor de Melo, que sofreu processo de impedimento e não concluiu o mandato.

### **2.3 A possibilidade de (re) democratização**

Por ter sido aprovada após um longo período de ditadura, a Constituição de 1988 é a mais liberal e democrática que o País já teve, abrindo seu texto com a proclamação dos direitos civis e políticos e recebendo a alcunha de “Constituição Cidadã”, com a finalidade de transformar cada indivíduo em cidadão pleno. Seus dispositivos afirmam direitos civis, políticos, sociais e culturais jamais vistos na história, bem como a aclamação do povo à

participação, disponibilizando os mecanismos judiciais referendo, plebiscito e iniciativa popular para a efetivação desses direitos. “O constituinte quis fazer crescer tanto os direitos da cidadania, quanto os deveres do Estado em assegurá-los” (CURY, 2013, p. 196), tendo sido essas conquistas efetivadas com a participação da sociedade civil:

A Constituição Federal de 1988 vai incorporar em seu Preâmbulo, entre outros princípios, o de assegurar no Brasil uma ‘sociedade fraterna e pluralista’. O art. 1º da Constituição assinala como um dos fundamentos do ‘Estado Democrático de Direitos’ a ‘dignidade da pessoa humana’ e o ‘pluralismo político’. O artigo 3º afirma ser ‘objetivo fundamental’ da República “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Trata-se da igualdade na lei. O art. 4º estabelece como princípio o ‘repúdio ao terrorismo e ao racismo’. (CURY, 2013, p. 200).

Assim, a nova Constituição tenta se estabelecer com fundamento no princípio da igualdade, ao tentar redimir as desigualdades e os preconceitos estabelecidos pelo percurso aristocrático e colonizador de nossa história, cedendo espaço para a criação de um Estado Democrático de Direito, em que todos são iguais perante a lei. Essa igualdade universalizou os direitos civis, sociais e políticos a todos as pessoas da sociedade brasileira, ou seja, “consagrou a cidadania”.

Enfática na proclamação de direitos, traz em seu bojo a problemática da efetivação destes. Cury, Horta e Fávero (2014) fazem referência ao senador Afonso Arinos quando da promulgação do texto Constitucional “Direito social assegurado, direito social sem garantia: eis a questão”, ao mostrar que mesmo com a tentativa de efetivar uma cidadania plena esta não apenas se concede, porém se conquista, tornando-se fato que tais direitos não se consolidaram e as desigualdades sociais permanecem ainda como uma das maiores do mundo.

Entretanto, é inegável que o reconhecimento legal de direitos é uma conquista e, apesar de essa legalidade não os efetivar, facilita a luta por eles face ao Estado, abrindo caminhos para a sociedade civil combater a história elitista brasileira – que se vira a favor da classe dominante – e ao neoliberalismo, que se empenha na luta avessa à classe dominada pela extinção de direitos, principalmente os sociais, em prol do capitalismo. Esse contexto é atualmente vivenciado pelos brasileiros no Governo de Michel Temer, no qual a perda de direitos sociais tem sido uma constante, transformando a Constituição em negadora da efetivação desses direitos.

Em virtude disso, Carvalho (2008, p. 219) salienta que “perdeu-se a crença de que a democracia política resolveria com rapidez os problemas da pobreza e da desigualdade”. Tal afirmação remete aos estudos de Coutinho (2005, p. 1), para quem a cidadania está inter-

relacionada à Democracia, e mesmo que essa não se efetive na sociedade, é o caminho que leva ao exercício da cidadania, pois seu significado remete à soberania popular, “ou seja: podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social”.

Essa participação democrática se torna mais complexa ao se constatarem as diferenças sociais, econômicas e de interesses consolidadas pelo ideal da sociedade burguesa. Assim, o pensamento marxista contribui para a construção do conceito atual de cidadania “ao criticar o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros grupos sociais” (COVRE, 2002, p. 32). Isso torna a sociedade alienada, isto é, “os indivíduos constroem coletivamente todos os bens sociais, mas não são capazes – dada a divisão da sociedade em classes antagônicas – de se reapropriarem efetivamente desses bens por eles mesmos criados” (COUTINHO, 2005, p. 1-2). Por isso a importância do processo democrático para a conquista da cidadania no combate da heterogeneidade social:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado... A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração. (COUTINHO, 2005, p. 2).

A cidadania brasileira nem sempre foi fruto de lutas pelos direitos. A história mostra cidadãos passivos, muitas vezes alheios aos acontecimentos sociais que interferem diretamente nas próprias vidas, ampliando a complexidade do exercício da cidadania.

Cidadania implica sentimento comunitário, processos de inclusão de uma população, um conjunto de direitos civis, políticos e econômicos e significa também, inevitavelmente, a exclusão do outro. Todo cidadão é membro de uma comunidade, como quer que esta se organize este pertencimento, que é fonte de obrigações, permite-lhe também reivindicar direitos, buscar alterar as relações no interior da comunidade, tentar redefinir seus princípios, sua identidade simbólica, redistribuir os bens comunitários. (GUARINELLO, 2010, p. 46).

Entretanto essa realidade comunitária ainda está distante. No Brasil, grande parte da população encontra-se completamente excluída de seus direitos, sendo a sociedade dividida em dois públicos distintos de cidadãos: aqueles que possuem garantias sociais por contribuírem para o sistema, e os cidadãos pobres, aqueles que, por não apresentarem

capacidade contributiva, são alvo de políticas e programas sociais de caráter filantrópico, relegados à boa vontade dos governantes.

Por ser o homem um ser social, a essência da cidadania está em seu caráter público e impessoal, pela busca do bem comum da coletividade através das lutas sociais. A história brasileira, entretanto, demonstra a falta de participação popular na luta pela verdadeira democracia e pelo acesso à cidadania plena, sendo necessária uma radical mudança de comportamento para buscar a conscientização social que se deve ter, pois “uma sociedade só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas se pode contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos” (PARO, 2001, p. 35).

Assim, a democracia somente pode existir por meio da atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, visto que esta também é um valor construído historicamente, a ser apropriado pelos sujeitos (PARO, 2001). Cury (2002, p. 249) complementa que:

a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que a obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil.

A Constituição dedica, dentro da Ordem Social, a Seção I do Capítulo III à Educação, destacando o preparo para o exercício da cidadania como um de seus fins. Nesse caso, o sentido da expressão tem cunho político e moral, na medida em que a educação instrui o indivíduo, inclusive quanto a seus direitos e deveres relativos à vida social, associados ao pleno desenvolvimento da pessoa e qualificação para o trabalho.

Na Carta Magna, a educação é listada como o primeiro dos direitos sociais, ganhando um capítulo próprio. Ranieri (2013 apud CURY, 2013, p. 55) comenta a presença da educação na Constituição:

É direito fundante social, é direito individual e direito difuso e coletivo, de concepção regida pelo conceito de dignidade humana. É igualmente dever fundamental. Os seus titulares e os seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos, algumas vezes sob a reserva do possível. Seu regime jurídico, portanto, é complexo: envolve diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais, mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros.

Ao ganhar *status* de direito público subjetivo, a educação passou a ser dever do Estado, com responsabilidade subsidiária da família e da sociedade, e, a partir de 2009, com a Emenda Constitucional n° 59/2009, o ensino tornou-se obrigatório dos quatro aos dezessete anos, ampliando significativamente o direito de todos os cidadãos ao acesso público, gratuito e de qualidade, proporcionando a liberdade para ensinar, conforme dispõem os seguintes artigos:

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

Art. 206. 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.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Sendo compreendida como dever do Estado e direito do cidadão, a educação tem como escopo a plenitude da pessoa, sendo instituídas mediações para sua garantia, entre as quais a gratuidade, a obrigatoriedade, o financiamento e a valorização dos docentes, assim, a formação deverá formar pessoas capazes de desenvolver aptidões e potencialidades que as preparem para o exercício consciente da cidadania e as qualifique para o trabalho, instituindo e assegurando a dignidade da pessoa humana, sendo compreendida de forma que:

[...] A noção de pessoa abrange o indivíduo, o tem como dotado de direito subjetivo, o assume como ser social (*socius*) que, só em companhia de seus iguais (outras pessoas), encontra as condições necessárias para seu desenvolvimento e do conjunto da sociedade. O *socius*, por sua vez, tem a ver com a ideia de coletivo, de grupo, assim como de bem público e de repartição das riquezas geradas. E, finalmente, a noção de pessoa se encontra com a do cidadão (*civis*), aquele sujeito da democracia que participa ativamente dos destinos de sua comunidade. (CURY, 2013, p. 201).

Nesse entendimento, a dignidade da pessoa humana vai além do ser individual, já que também é um ser social e necessita das relações intersubjetivas para se autodesenvolver, desenvolvendo o eterno conflito entre o indivíduo e o social. Esse conflito existe na Constituição ao declarar que somos todos iguais como seres humanos, entretanto, a realidade social mostra que apenas a legislação não é capaz de instituir essa isonomia. O Brasil ainda é um país no qual a maioria de pessoas está excluída dos bens socialmente constituídos e, conseqüentemente, a dignidade humana encontra-se distante para a maioria da população. Dessa forma, Goergen (2013, p. 730) esclarece que os sujeitos menos favorecidos necessitam de uma educação em sentido duplo:

Primeiro, mediante uma educação escolar democrática, visando um novo modelo de cidadania participativa e tendo por objetivo a construção de uma nova sociedade mais digna e justa. Segundo, pela garantia de oferta e acesso à educação de qualidade para todos sob a responsabilidade do Estado (GOERGEN, 2013, p. 730).

Essa responsabilidade do Estado conclama a sociedade para conquistar a efetivação do direito à educação como função pública, na busca por uma educação que possa atender ao conjunto de cidadãos, de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça. Nessa perspectiva, a Constituição institui mecanismos jurídicos para que os cidadãos tenham condições de reivindicar seus direitos perante o Estado, como nos mostra seu artigo 208:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Para assegurar tais direitos, estabelece, em seu artigo 212, que “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e

cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”, estando o ente público responsável por sua oferta e manutenção irregular (BRASIL, 1988).

A Constituição acrescenta, ainda, a descentralização do ensino, delimitando responsabilidades: ao município caberia o Ensino Fundamental e a Educação Infantil; ao Estado, o Ensino Médio e Fundamental. Em 1996, a Lei nº 9.424 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) para redistribuição de recursos, mais tarde substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com a Lei nº 11.494/2007, que passou a englobar os níveis anteriormente não contemplados.

Por ser a Constituição Federal uma lei geral, estabelece diretrizes para a gestão do Estado, necessitando de leis específicas que a regulamentem. Para acompanhar o processo de ‘redemocratização’ do país e tentar garantir a efetivação dos direitos constitucionais, ratificando os discursos de liberdade, autonomia e participação que orientam a construção da cidadania surge a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Seu processo de tramitação se prolongou por vários anos com intensos embates político-ideológicos, perpassando por vários governos, que a seu modo impuseram suas políticas e interesses, o que acumulou inúmeros substitutos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais para a educação, originário de um artigo de Demerval Saviani publicado na Revista *Ande*. De acordo com Pino (2008) o projeto propunha um modelo democrático para educação pública e ampliação de recursos financeiros. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se em uma discussão na Câmara Federal o deputado Jorge Hage como relator do projeto. Com várias emendas anexadas a proposta original, iniciou-se inúmeras discussões democráticas no auxílio de construção da lei, com mais de quarenta entidades e instituições educacionais participando de seminários temáticos, como o Fórum Nacional de Educação e o Bloco Democrático de Deputados Federais, lutando por um projeto de educação democrática e popular, por outro lado encontravam-se alguns setores da iniciativa privada pela busca de uma educação privatista de acordo com interesses neoliberal.

Inúmeros debates e negociações “permitiram que, em maio de 1993, fosse aprovado na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei n.1.258-C, de 1988” (PINO, 2008, p. 20), encaminhado ao Senado e teve como relator o senador Cid Sabóia. Entretanto, o projeto foi

considerado corporativo e detalhista pelo então ministro da Educação José Goldenberg (1991-1992). Desconsiderando todo o processo democrático das entidades da educação e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e de parlamentares que lutavam por uma escola pública gratuita e de qualidade para todos, um novo projeto foi apresentado pelo senador Darcy Ribeiro e aprovado na Câmara contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionada pela Presidência da República no dia 20, sob o nº 9.394/96, perpetuando o modelo de educação conservador nos moldes do ideário neoliberal.

Segundo Severino (2014), o Brasil buscava uma modernização da educação e a elite responsável pela gestão político-administrativa do País firmou parceria com instituições estrangeiras, lançando o Brasil na ordem econômica do modelo neoliberal,<sup>16</sup> negligenciando as reivindicações da sociedade civil em prol do neoliberalismo.

A LDB/1996 amplia alguns aspectos e confirma outros do texto constitucional. Atribui uma participação maior ao Ministério da Educação, que passa a ter a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001. Estabelece um sistema articulado de colaboração entre os entes federativos, válido até o ano de 2017, devendo a União aplicar ao menos 18%, e os Estados, Distrito Federal e Municípios 25% da receita de seus impostos para a manutenção do ensino público. Entretanto, esse percentual foi reduzido pela Emenda Constitucional nº 95/2009, que limitou os gastos públicos por 20 anos, estipulou que a partir de 2018 os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação do ano anterior medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Elabora de diretrizes que nortearão os currículos mínimos para a formação da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Cria um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar abrangendo do ensino fundamental ao ensino superior. Aumenta a autonomia das escolas, que poderão elaborar o próprio projeto político pedagógico de acordo com sua realidade, além de contar com a participação da família na responsabilidade do aprendizado do aluno. A educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa do processo escolar.

O conceito de Educação ganha maior alcance, uma vez que é entendida como o conjunto de vários processos formativos, desenvolvidos na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Destaca que a educação escolar deverá

---

<sup>16</sup> Para esse modelo, o processo fundamental da história humana deve ser conduzido pelas forças da própria sociedade civil, e não mais pela administração via aparelho do Estado. Entende-se que o motor da vida social é o mercado, e não a administração política. As leis gerais são aquelas da economia do mercado e não as da economia política (SEVERINO, 2014, p. 39).

vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. O dever quanto à Educação iguala os papéis da família e do Estado e afirma os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana como inspiradores da educação. O acesso obrigatório à educação básica passa a ser direito público subjetivo, o que faculta a qualquer cidadão o direito de acionar o Poder Público para exigí-lo. Segundo Cury (2008), a educação básica deve ser compreendida como um princípio conceitual, um direito e uma nova forma de organização da educação nacional:

Enquanto conceito, ele auxilia na compreensão da realidade que o contém e que se apresenta sob novas bases. Como tal também significa alicerce e caminho. Como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional. Finalmente, como nova organização, ela abrange três etapas: educação infantil, ensino fundamental obrigatório e Ensino Médio, progressivamente obrigatório. Tais etapas são constituídas de uma realidade única, diversa e progressiva. (CURY, 2008, p. 293).

De acordo com o artigo 22 da LDB/1996, “[...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Anteriormente, a obrigatoriedade da Educação Básica era restrita apenas ao ensino fundamental, contudo, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, essa obrigatoriedade passa a abranger o Ensino Médio.

A Lei determina, em seu artigo 35, que o Ensino Médio busque reforçar os objetivos da Educação Básica e, ao mesmo tempo, atuar como condutor para o ensino superior ao incluir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a capacidade de adaptação a novas condições de ocupação, a formação ética e a construção do pensamento crítico. Assim, a LDB/1996 promove a ruptura com o dualismo tradicional entre educação acadêmica e profissional, garantindo a formação geral e facultando a oferta da habilitação profissional.

De acordo com estudo apresentado por Gomes et al. (2011), a população que frequenta o Ensino Médio público no Brasil pertence às classes sociais trabalhadoras de baixa e média-baixa renda, filhos de desempregados ou de subempregados, bem como trabalhadores. Por múltiplas razões, de natureza social, econômica, cultural e familiar, os dados apontam que são complexos, profundos e persistentes os problemas que afligem a escolaridade do Ensino Médio, caracterizando-se pela má qualidade de ensino, distorção idade-série, repetência e evasão escolar, polarizando as desigualdades sociais, em que “prepara os detentores de maior capacidade cultural para os cursos superiores, induz ou prepara grupos economicamente empobrecidos para atividades profissionalizantes” (GOMES et al., 2011, p. 88).

Em Goiás, as dificuldades não são diferentes, segundo dados de Censo Escolar 2016, fonte do Qedu, havia 240.399 alunos matriculados no Ensino Médio, localizado nas áreas urbanas e rurais, sendo 204.222 na rede estadual, com taxa de rendimento de aprovação de 85,0%, reprovação de 8,7% e abandono de 6,3%, enquanto a distorção idade-série apresenta um percentual de 30%. Para o ano de 2017, a instituição apresentou 218.511 alunos matriculados no Ensino Médio, sendo 183.819 na rede estadual.

Diante de tantas dificuldades, o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014 para o decênio 2014-2024, traça metas para minimizar esses desafios buscando universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de 2024, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. Essas metas também estão inclusas no Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025.

Para alcançar esses índices, o PNE estipula metas financeiras, busca a ampliação do investimento público para a educação no patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano da vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% ao final do decênio. Um esforço que, certamente, chama à corresponsabilidade diversas esferas da sociedade, através de políticas públicas comprometidas com a qualidade e maiores recursos financeiros para a educação.

Entretanto, as metas do PNE foram suplantadas pela política de reajuste fiscal do atual governo. A proclamação da Emenda Constitucional nº 95, de 2016, determinou que os gastos públicos com a educação, bem como com outros setores, sejam limitados, em determinado ano, pelo valor dos gastos no ano anterior, acrescidos da inflação por um período de vinte anos. Dessa forma, a falta de recursos financeiros amplia ainda mais as dificuldades de ensino, contribuindo para diminuir sua qualidade, aumentar o sucateamento de estruturas físicas e pedagógicas das escolas e expor a inexistência da criação de novas vagas, ferindo princípios de gratuidade e universalidade.

Não bastasse a falta de verba, o atual governo, em consonância com as políticas neoliberais, reestruturou a educação brasileira, em especial o Ensino Médio, retrocedendo em relação aos direitos conquistados e assegurados aos jovens de escola pública. Em um ato antidemocrático, editou a Medida Provisória nº 746/2017, transformada na Lei nº 13.415/2017, ao modificar a LDB/1996 com uma nova organização pedagógica e curricular do Ensino Médio, cuja justificativa foi modernizar a estrutura curricular com a flexibilização por áreas de conhecimento, aumentar o índice do desempenho escolar e investir no capital humano.

Para Motta e Frigotto (2017, p. 357), “essa ‘reforma’ imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário”, reduzindo a aprendizagem dos estudantes aos ditames do mercado, fomentando a privatização das escolas e a terceirização de seus profissionais, condenando gerações a trabalho simples e mal remunerado. Continuam os autores: “a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Com a nova Lei apenas a matemática e a língua portuguesa serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. O currículo ficará dividido em duas partes. A primeira, será comum a todos os estudantes; a segunda, dividida no que o artigo 36 da referida lei chama de “itinerários formativos”, que se desdobram em: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; 5) formação técnica e profissional, a serem implantadas progressivamente em período integral. Assim, educação física, arte, sociologia, filosofia, geografia, história e química não são mais consideradas disciplinas, mas sim estudos e práticas que poderão ser incluídas dentro dos itinerários formativos (BRASIL, 1996).

Cury (apud BASÍLIO, 2016), em entrevista ao jornal Educação Integral, alerta que esse modelo de currículo já foi experimentado durante o Regime Militar com a reforma Capanema, durante a Era Vargas (1930-1945), com a educação devendo servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com as diversas classes sociais, ou seja, o egresso ao ensino superior era para poucos; para a massa restava o mercado de trabalho. No entanto, não logrou muito êxito, pois, como ocorre atualmente, as condições educacionais brasileiras não dispõem de meios para oferecer todos os itinerários. Logo, considera o autor (apud BASÍLIO, 2016) que “[...] A diferença é que lá isso era colocado como o destino do pobre e aqui aparece como opção. Você acha que uma cidade pequena do sertão vai ter condições de ofertar os cinco itinerários formativos?”.

Apreende-se que a escolha do aluno pelos itinerários formativos é ilusão, já que a realidade educacional mostra o sucateamento das instituições e a falta de profissionais para oferecer tais disciplinas. Tal fato não ocorre no ensino privado, que possui estrutura necessária disponível para quem possa pagar. A reforma tenta privatizar o Ensino Médio com o estabelecimento de parcerias público-privadas ou organizações sociais, bem como o aumento da proliferação da educação à distância.

A educação na modalidade à distância torna-se um ponto polêmico da reforma, haja vista a redução da qualidade da educação, ainda que a oferta dos itinerários formativos por meio dela seja uma ótima solução para a falta de investimentos financeiros. A reforma proposta não evidencia a necessidade de prover novas estruturas e professores e a Lei autoriza o convênio com instituições de educação à distância com notório reconhecimento a critério dos sistemas de ensino, favorecendo a esfera privada. No ensino a distância tampouco é claro o processo avaliativo das competências e habilidades dos alunos, despertando a preocupação com a falta de qualidade da aprendizagem que costuma caracterizar o Ensino Médio.

Com o ensino voltado para a formação técnica e profissional, extinguiu-se a exigência para a formação docente, “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017, art. 61, IV). Como esses profissionais ministrarão o complexo processo de ensino-aprendizagem e adquirir competências específicas de cada docência não é um ponto esclarecido na reforma, sem contar que ela desobriga concursos públicos, debilitando ainda mais a carreira do magistério.

A reforma acentua o papel da escola como uma das maiores instituições de exclusão social, relegando os pobres ao ensino técnico profissionalizante e negando os “fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Dessa forma, independente de com qual período histórico se depre, falar em democracia, igualdade, justiça social e cidadania no Estado brasileiro não passa de mera retórica, já que são implantadas políticas públicas que intentam apenas qualidade técnica, impedindo o desenvolvimento de cidadãos para que se promovam transformações sociais. A obrigatoriedade apenas das disciplinas de português e matemática dificulta a formação do pensamento crítico, uma vez que uma das maiores dificuldades em relação à garantia de cidadania no Brasil, segundo Carvalho (2008), é justamente a falta de educação em Direitos Humanos e a ausência de compreensão histórica, política e sociológica da realidade.

Hodiernamente, o País vive uma crise política, econômica e ética que afeta não só as instituições do Estado, mas também todo o recente processo da democracia representativa, demonstrando grande desprezo pela Constituição. Há uma insegurança de decisões políticas, com apoio dos meios de comunicação que desconsideram, ou até mesmo eliminam, os valores constitucionais. Políticos e grandes empresários possuem poderes e controles sem limites e os direitos e as garantias fundamentais passaram a ser compreendidos como óbices ao exercício do poder econômico e à estabilização da nação.

Exemplo dessa desconstitucionalização foi o recente processo de *impeachment* (ou golpe camuflado?) que o Brasil sofreu, e a ascensão do atual plano de governo, que prima pela consagração das políticas neoliberais, com a estatização em detrimento do bem comum do povo brasileiro. Constata-se uma decadência da democracia, com redução de garantias jurisdicionais dos trabalhadores, controle político de informação e dos meios de comunicação de massa, precarização do trabalho e corte dos gastos com educação e saúde, além da ligação entre a esfera pública e privada, entre poder político e poder econômico.

Nesse contexto de incertezas percebe-se a fragilidade da grande maioria da população brasileira mais carente, que não consegue se articular e demonstrar a força que possui nas decisões do Estado, mostrando que o cidadão brasileiro ainda não possui consciência de exercer com plenitude seus direitos, deveres e liberdade para a tomada de decisões. Diante de tantas dificuldades e incertezas, ainda assim acredita-se ser a educação o melhor caminho para auxiliar a formar sujeitos mais cientes de sua responsabilidade política com a nação.

Pelo escopo apresentado, percebe-se que a política de militarização de escolas públicas em Goiás com a finalidade de sanar o déficit de qualidade e formação cidadã somente perpetuará a oligarquia dominante dessa sociedade.

## CAPÍTULO 3

### MILITARIZAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

O presente capítulo aborda as implicações dos contextos político, social e histórico da militarização das escolas públicas, reportando-se ao ensino militar para compreender o poder hierárquico de seu sistema disciplinar como solução para a redução de violência e o aumento da qualidade do ensino.

#### **3.1 (In) Disciplina**

A (in) disciplina apresenta múltiplas abordagens, a depender das diversas possibilidades de compreensão e interesses na sociedade contemporânea, chegando a ser entendida como controle ou libertação, desobediência ou subordinação. Assim, a “(in) disciplina não é vista como um problema puramente individual ou moral, restrito ao âmbito da escola, mas precisa ser contextualizada como um problema da sociedade brasileira contemporânea” (BARCELOS; AFONSO, 2015, p. 99), estando vinculada a uma concepção de educação e cidadania.

A diversidade cultural e econômica das relações sociais implica diferentes valores, normas, maneiras de pensar e modos de apreensão da realidade, gerando conflitos que nem sempre são passíveis de resolução. Diante das normas postas, aqueles que não as cumprem são indisciplinados, chegando por vezes a serem punido para se tornarem disciplinados.

A disciplina pode equivaler à simples boa educação, isto é, ao respeitar as regras básicas de convivência e possuir alguns modos de comportamento que garantam a ordem necessária ao grupo para facilitar seu funcionamento, o convívio pacífico e criar um clima educacional positivo em sala de aula para permitir um trabalho pedagógico significativo. Por outro lado, Rego (1996) explica que ao aluno indisciplinado se atribuem atitudes ou comportamentos desagregadores graves que, indo contra as regras estabelecidas, perturbam ou impedem, de alguma forma, o curso normal do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que qualquer inquietação, questionamento e conversa paralela já configura a indisciplinada. Desse modo, “a questão da disciplina, como valor organizador, e da indisciplinada como elemento *desestruturador*, tem sido invocado como fundamental ao desenvolvimento das relações pedagógicas e da formação humana” (AQUINO, 1996; AQUINO, 1998; LOUREIRO; QUEIROZ, 2005; SOUZA; QUEIROZ; MENANDRO, 2010; BOARINI, 2013 apud BARCELOS; AFONSO, 2015, p. 99).

Historicamente, o termo disciplina compreendeu diferentes significados: punição, dor, regras de condutas. Albuquerque (2011, p. 17) citando Vasconcellos, discorre que disciplina se apresenta como adequação de comportamento:

[...] o que marca a disciplina são os exemplos da história da submissão à ordem do ambiente, que vem da ordem de alguém: os escravos, os exércitos, os servos, os operários, os alunos. A disciplina é a resposta positiva, do indivíduo ou do conjunto, à vontade do outro, isto é a submissão passiva do desejo de um ou de muitos ao desejo do outro.

Sendo assim, a disciplina pode ser entendida como o ato de obedecer às normas, padrões de comportamento sem questionamentos, enquanto a indisciplina é decorrente daqueles que não se subordinam, que questionam, que se desviam de padrões preestabelecidos. Logo, disciplinado é aquele que obedece e disciplinador aquele que modela o indivíduo à subordinação, relação que podemos atribuir entre alunos e professores. Ademais, por mais antagônico que possa parecer, a disciplina e a indisciplina fazem parte do mesmo processo educacional, ambas presentes no desenvolvimento da aprendizagem.

Por gerar submissão e “adormecimento” dos próprios anseios em prol de quem domina, a (in) disciplina se faz presente também nas relações estatais, que adestram o sujeito aos seus interesses, e nas classes economicamente dominantes, que se utilizam da força produtiva dos mais pobres para perpetuação de seu poder. Ambas reprimem a força política da população para a construção de uma sociedade disciplinada, acentuando as diferenças entre a classe dominante, “preocupada com sua sobrevivência, gananciosa por lucros imediatos e benefícios estatais, mas muito medrosa em relação ao povo, particularmente quando ele se organiza em associações, partidos e sindicatos” (LUDWIG, 1998, p. 8-9), e a classe dominada, “historicamente espoliada, raramente protegida, e constantemente cerceada em suas manifestações por melhores condições de vida” (LUDWIG, 1998, p. 9).

Dessa forma, a disciplina multiplica a força em termos econômicos e reduz a insubordinação que o corpo possa vir a oferecer aos detentores do poder, ou seja, o indivíduo precisa ser produtivo e submisso. Nesse sentido, grande contribuição trazem os ensinamentos do filósofo e psicólogo francês Michel Foucault, dedicado a reflexões sobre poder e conhecimento e suas posições contrárias ao sistema prisional tradicional. O autor, em seu livro *Vigiar e Punir*, (1999) trata dos corpos dóceis e disciplinados que compõem a sociedade moderna, subjugada aos anseios do capitalismo.

Para o autor, com o passar dos séculos a visão e a utilidade dos corpos sofreram transformações, passando o corpo a ser compreendido em duas vertentes. Na primeira delas, a

anátomo-metafísica, diz respeito ao fato de, até meados do século XVIII, o poder exercido sobre o corpo estar baseado no vigor físico para determinadas atividades, sendo a disciplina aplicada como escravização, domesticação através de castigos corporais. Após esse período, a relação do corpo com o poder se intensificou, passando a ter uma visão técnico-política (a segunda vertente), com uma concepção de corpo desejado e, conseqüentemente, de poder que a ele se atribui; passa ele a ser dominado, manipulado, modelado como mecanismo de utilidade, adestrado para ser dócil (FOUCAULT, 1999, p. 119):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Para Foucault (1999, p. 118), a disciplina é um meio de dominação que tem como objetivo domesticar o comportamento humano, método que leva ao corpo dócil, sendo “dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” e, dessa forma, servir com a máxima eficiência a ordem social, ao tornarem-se mais produtivos e consumidores, sem possibilidades de pensar em si mesmo:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Esse adestramento “fabrica” sujeitos (FOUCAULT, 1999) sem apropriar-se de seu corpo, mas, de forma sutil, minuciosa, econômica e permanente, vai se apoderando de seu comportamento, tornando-os obedientes e úteis, levando-os a imaginar serem autônomos de suas vontades, quando na verdade foram modelados a agirem e a incorporarem padrões de comportamentos automatizados para suprir os anseios do poder político, no corpo individual e social, de quem domina.

Como exemplo desse processo de dominação o autor (1999) cita a condição do soldado, que a *priori* não existe, mas que foi construída a partir de um controle para servir à sociedade. Aduz, ainda, o controle de instituições como prisões, exército, fábricas, hospitais e escola, que possuem grande poder de formação e sujeição de singularidades a serviço da

ordem político-econômica, ou seja, a serviço do capital, pois a dominação do corpo é indissociável do capitalismo.

Dessa forma, a sociedade faz uso abusivo do poder através de suas instituições e a escola, nesse contexto, apresenta-se como espaço que retira os alunos do seu meio para enclausurá-los e domesticá-los de acordo com os interesses da sociedade. Nesse sentido, contribui Meszáros (2008, p. 15) ao apontar que a educação “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

Nessa relação de poder está a disciplina, que, segundo Foucault (1999, p. 143), constitui-se por não se apropriar do corpo ou torná-lo mais obediente e mais útil, “O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Age, portanto, sem o uso da força física e sem o aprisionamento do corpo, visando normalizar os sujeitos a fim de padronizar suas atitudes, comportamentos e pensamentos, ou seja, torna os sujeitos meros objetos. Esse adestramento deve seguir alguns princípios: olhar hierárquico, sanção normalizadora e exame.

O olhar cria efeitos de poder e coage os subjugados, sem que haja a necessidade de armas e violência física. Dessa forma, vigiar torna-se parte integrante do processo de ensino e todos vigiam e são vigiados:

O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um ‘chefe’, é o aparelho inteiro que produz ‘poder’ e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar e ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta, pois em princípio não deixa nenhuma parte às escuras e controla continuamente os mesmos que estão carregados de controlar; e absolutamente ‘discreto’, pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio. (FOUCAULT, 1999, p. 148).

A sanção normalizadora funciona, para o autor, como um mecanismo de punição, no qual “[a]s disciplinas estabelecem uma ‘infra penalidade’” (FOUCAULT, 1999, p. 149), em que a punição está ligada ao aprender, ao gratificar e ao corrigir, modelo reduzido de um tribunal. Pune-se àquele que não segue a conduta normalizadora imposta pelos diferentes segmentos sociais. Todavia, a disciplina traz consigo uma maneira específica de punir, que é apenas um modelo reduzido do tribunal. Para Foucault (1999, p. 149), “[o] que pertence à

penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios”.

O exame utiliza as duas técnicas anteriores, tratando-se de “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir”. É uma técnica ritualizante, propicia a diferenciação e facilita a punição. É implícita, pois nela se inverte a lógica da observação, o “fiscalizado” se sobrepõe ao fiscal e os resultados observáveis se transformam em arquivos minuciosos que facilitam o exercício do poder.

Alguns métodos se fazem imprescindíveis para o controle no poder disciplinar, dentre eles o espaço geográfico, nomeado por Foucault como o “princípio da localização ou quadriculamento” (FOUCAULT, 1999, p. 123), o qual ajuda a conhecer, a individualizar e a monitorar não só o indivíduo, mas também o espaço para ser aproveitado ao máximo, minimizando recursos e tempo. Às vezes ela exige cerca e encontra-se fechado em si mesmo, outros não. Esse espaço, organizado através da disciplina, passa a ser complexo, liga o singular ao múltiplo, determina lugares especiais para cada um, ao mesmo tempo em que consegue controlar simultaneamente a todos, ou seja, caracteriza o indivíduo dentro de uma hierarquização múltipla de fatores que eleva ao máximo um resultado eficaz, facilitando o modo de encontrar, vigiar, sancionar e medir a qualidade de cada indivíduo, conseguindo, inclusive, monitorar a comunicação.

Esse “quadriculamento” é bem visível nas salas de aula, em que os alunos, com seus lugares fixos em fileiras, são individualizados, ao mesmo tempo em que são controlados simultaneamente. A alocação se dá de acordo com critérios que garantam a obediência, o controle de tempo e a massificação da aprendizagem, gerando uma hierarquia.

Uma das ferramentas associadas ao princípio da localização é o controle do tempo. Horários rígidos estabelecem censuras, obrigam às ocupações determinadas e regulamentam ciclos de repetição (FOUCAULT, 1999). Na escola, o diretor requer o cumprimento do horário de aula, pois professores e funcionários devem cumprir suas funções, assim, de forma hierarquizada, o professor obriga o aluno a se adequar ao seu tempo.

Essa fragmentação pormenorizada induz à naturalização de comportamentos mecanizados, passando-se a incorporar a máxima eficiência do gasto mínimo de tempo, utilizando-se do exercício como meio “para economizar o tempo da vida, para acumulá-lo de uma maneira útil, e para exercer o poder sobre os homens por meio do tempo assim arrumado” (FOUCAULT, 1999, p. 137). Esse exercício se compõe na repetição, sempre graduando progressivamente ao buscar alcançar o maior desempenho, como um meio

produtivo que vai angariando forças “para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 1999, p. 127).

Desse modo, sendo a questão (in) disciplina relacionada diretamente ao professor e ao aluno, cabe ao primeiro transmitir conhecimentos, auxiliar a formar conceitos, formar um ser humano autônomo, crítico, participativo. Contudo, a sala de aula, reduto dessa formação, frequentemente se desvia desse objetivo, estando a educação centralizada no papel do professor, o qual se utiliza de autoridade para ensinar: “A professora é quem diz o que fazer, quando fazer, como começar, quando começar, a que horas terminar. Ela é quem determina, inclusive, a ida ao banheiro. É a própria professora que diz para as crianças quando está certo e quando está errado” (VINHA, 1999, p. 16).

O sistema educacional centralizado na figura do professor impõe uma imagem de rigor e intransigência ao se utilizar da disciplina como apoio para a formação cognitiva, ética, moral e social dos alunos. Todavia, tais condutas hierarquizadas apresentam conhecimentos predeterminados distantes da realidade e do interesse do aluno, o que pode gerar apatia pela aprendizagem e, sobretudo, aumento da indisciplina.

Em seus estudos, Aquino (1996, p. 41) declara que a indisciplina seria, talvez, o maior inimigo do educador atual, uma vez que ultrapassa o âmbito didático-pedagógico e, por isso, há a necessidade de averiguar “perspectivas distintas sobre o tema, um sócio histórico, tendo como ponto de apoio os condicionamentos culturais, e outro psicológico, rastreando a influência das relações familiares na escola”.

No campo sócio-histórico a indisciplina estaria, até a geração passada, presente ainda em um sistema educacional em que a sala de aula era um espaço parecido com quartéis, símbolos de uma espécie de militarização e hierarquização, com dominação por parte do professor e subserviência pelos alunos. Atualmente, as escolas estão passando por um maior processo de democratização e seu maior problema não é o acesso, e sim sua qualidade social e a permanência do aluno, em que há a necessidade de estabelecer um novo relacionamento civil em sala de aula, “a indisciplina passaria a ser força legítima de resistência e produção de novos significados e funções, ainda insuspeitos, à instituição escolar” (AQUINO, 1996, p. 45).

Aquino (1996) analisa, ainda, a indisciplina como fator psicológico e a associa a “carências psíquicas” e à moral do aluno, elementos adquiridos antes de seu ingresso à escola, mas necessários para o aprendizado em sala de aula. Dessa forma, o papel principal da família seria dar condições aos filhos para conviverem em sociedade, ensinando-lhes regras de convivência, respeito, cooperação, solidariedade, dentre outros valores. O autor ressalta,

então, a responsabilidade e a necessidade da parceria entre família e escola para que se estabeleça o processo educativo.

Vinha (2011) assegura que é necessário haver discordâncias no ambiente escolar, pois os conflitos oportunizam o aprender. “É pelo conflito, e não pela doutrinação do que é certo ou errado, que se aprende” (VINHA, 2011), uma vez que embates fazem parte da realidade do aluno e devem servir de suporte para sua formação social. Destaca a autora que o professor encara o conflito como um fenômeno danoso, ao invés de enxergá-lo como oportunidade de aprendizagem. É preciso oportunizar ao aluno o entendimento da extensão de seu comportamento quando não leva o outro em consideração. A falta de conflitos na formação do aluno dificulta seus relacionamentos interpessoais, já que não aprendem a argumentar e a resolver as adversidades.

Nesse sentido, Vinha (2011) esclarece que a escola precisa ter uma gestão cooperativa e democrática, que abra espaço para o diálogo e discussões e não apenas puna ou crie novas regras, uma vez que os professores, sozinhos, não conseguem resolver os conflitos apenas na sala de aula, visto não terem tido uma formação que os preparasse para lidar com conflitos. Aquino (1998, p. 6-7) corrobora esse pensamento, descrevendo o despreparo e a desmotivação que assola o professor:

A indisciplina parece ser uma resposta clara ao abandono ou à habilidade das funções docentes em sala de aula, porque é só a partir de seu papel evidenciado concretamente na ação em sala de aula que eles podem ter clareza quanto ao seu próprio papel de aluno, complementar ao de professor. Afinal, as atitudes de nossos alunos são um pouco da imagem de nossas próprias atitudes.

No cumprimento das normas e obediência da (in) disciplina ainda estão intrínsecos sanções e castigos, exaltação e privilégios. Aquele que segue os padrões estabelecidos e tudo cumpre é exaltado em seus feitos e recompensado, enquanto aquele que se desvia desses padrões é rotulado como indisciplinado. Para Rego (1996, p. 85), “a disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola”.

Com a finalidade de ajudar na socialização e no aprendizado, as regras escolares são normais em escolas e são usadas com o intuito de determinar condutas de comportamento, geralmente estando descritas no regimento interno de cada instituição, contendo direitos e deveres; algumas delas ainda proclamam o respeito às diferenças, a tolerância e as responsabilidades. Presentes também nos Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás

(CEPMG), seus regimentos se diferenciam das demais escolas da capital, pois se utilizam da rigidez disciplinar para ensinar, corrigir e punir.

### 3.2 A disciplina e sua história

A rigidez disciplinar não se faz presente apenas nos dias atuais. A cultura da disciplina ligada à educação para punir, corrigir e educar está inserida na sociedade desde os seus primórdios, refletindo em nossa atual sociedade, continuando a ser exaltada por muitos como o melhor caminho para desenvolver a aprendizagem.

De acordo com os ensinamentos de Monteiro (2006, p. 168), a escola já estava associada, nos primórdios da civilização greco-romana, a pancadas. Nessa época, “estender a mão à palmatória” era sinônimo de “estudar”, “[...] A palmatória não é senão a arma normal com que o mestre apoia a sua autoridade...”, da mesma forma que levantar a túnica para levar vergastadas pela rebeldia da infância e adolescência era prática natural.

Monteiro (2006) registra que nessa época militares já se aventuravam pelo campo educacional. Lúcio Orbilius Pupillus (113 a. C.), após servir a carreira militar, abriu uma escola que viria a perpetuar seu fundador com honrarias e direito a estátua pedagógica apelidada de “Orbílio, o espancador”. Nesse período, a educação era transferida da família ao Estado e o uso da violência era comum, chegava-se à incidência de levar os alunos a assistirem a execuções como forma de educar, por acreditar-se serem os castigos corporais necessários para “vencer o mal” da idade escolar.

Exemplo clássico que ilustra o rígido sistema educativo é a educação espartana que, diferente da democrática Atenas, voltava-se para a formação intelectual. Esparta, capital de Lacedemônia, era uma cidade Estado eminentemente militarista, reacionária e belicosa, tendo como objetivo formar uma máquina de guerra, sendo praticamente um sistema de castas militarizadas ultra disciplinadas. Sua cultura caracteriza-se pelo militarismo, pela eugenia, pela xenofobia e pelo laconismo.

A educação espartana recebeu forte influência da área militar, sendo considerada o “adestramento do *hoplita* – infantaria pesada que havia feito a superioridade de Esparta [...]” (MARROU, 1973, p. 41). Com a finalidade de formar guerreiros, sua educação tinha como objetivo a perfeição física, a coragem e a obediência completa às leis. Dessa forma, a comunidade política se sobrepõe à individualidade, transformando-se em um devotamento ao Estado totalitário. Ademais, une os cidadãos através da educação militarizada para que se perpetue o poder do Estado, “[...] Tudo é sacrificado à salvação e ao interesse da comunidade

nacional: ideal de patriotismo, de devotamento ao Estado até o sacrifício supremo” (MARROU, 1973, p. 45).

Por ter como objetivo formar soldados fortes para a guerra, a educação espartana assumida pelo Estado era extremamente rígida. Ao nascer, uma criança que apresentasse alguma debilidade era automaticamente sacrificada e somente aquelas com aparente vigor físico sobreviveriam, sendo criadas pela família até os sete anos, idade em que os meninos gradativamente eram entregues à tutela do Estado para iniciarem seu treinamento militarizado. Até os doze anos a prática educacional era voltada para jogos e exercícios, posteriormente, passavam à completa tutela do Estado, praticamente até a morte, e assim iniciava o rigor militarizado, hierarquizado, comandado pelos alunos mais velhos. Durante todo o processo de treinamento, os alunos eram expostos a provações que atestassem a própria resistência, bem como a obediência aos seus superiores, sendo coniventes até com o roubo como prática de sobrevivência.

A educação recebida restringia-se praticamente à leitura e à escrita, sendo adestrados para se tornarem verdadeiros guerreiros. A educação física, os esportes atléticos e a caça predominavam no esforço para o desenvolvimento da força corporal, juntamente com o manuseio de armas. Os sentidos crítico e artístico não eram valorizados, assim como a filosofia e os discursos retóricos, pois os jovens estudantes tinham que aprender a aceitar ordens dos superiores e a falar somente o necessário, costume que os levou a desenvolverem uma linguagem própria, o laconismo: uma fala em que restringia-se a comunicação, devendo-se falar o mínimo possível. Isso desestimulava, conseqüentemente, os debates e as críticas ao sistema dominante (MARROU, 1973).

As meninas espartanas também recebiam uma educação tutelada pelo Estado com o objetivo de formar boas esposas e mães. Elas também participavam de atividades desportivas e torneios. A função desse tipo de educação era formar mulheres saudáveis e fortes para que pudessem, futuramente, dar à luz soldados saudáveis para Esparta.

A severidade espartana se prolonga no tempo. Os estudos de Monteiro (2006) declaram que durante a sociedade moderna, o diário de Jean Héroard (1601 a 1628), médico de Luís XIII, relata que bebês com meses de vida já eram disciplinados e ameaçados com látigo para suspenderem o choro. Punições corporais e ameaças eram as armas utilizadas para garantir a educação.

Essas atrocidades ao educar, baseadas em castigos corporais, mesmo os pais acreditando estarem fazendo o melhor pela educação dos filhos, acabaram por criar seres

humano reprimidos e violentos. Monteiro (2006)<sup>17</sup> levanta questionamentos sobre a formação de crianças por meio de uma disciplina rígida e violenta e seu impacto em adultos, citando, em seus estudos, casos como o do ditador Hitler e dos integrantes do Terceiro Reich, terroristas e religiosos que foram educados de maneira severa e, quando adultos, impuseram grande terror à civilização ao acreditarem estar fazendo bem à sociedade.

Com o passar do tempo, as punições corporais deixaram de ser exaltadas, tornaram-se desumanas, surgindo novos mecanismos punitivos. “À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (FOUCAULT, 1999, p. 18).

Diante dessa nova concepção de educação disciplinadora remete-se ao sucesso que obteve a Companhia de Jesus,<sup>18</sup> no século XVI, com seu método pedagógico *ratio studiorum*, e, ao se levar em consideração adaptações aos séculos transcorridos, pode-se destacar inúmeras semelhanças entre sua organização, sua administração hierarquizada, sua metodologia pedagógica e seu rigor disciplinar dos séculos XVI e XVII com os CEPMG.

Os padrões disciplinares dos colégios jesuítas<sup>19</sup> apresentavam características militares em virtude da formação de Inácio de Loyola. Os jesuítas não eram adeptos dos castigos corporais, mas, para manter a ordem, os alunos inicialmente eram advertidos verbalmente e, se isso não surtisse efeito, passavam então à repressão física, em casos de extrema necessidade, pois este era o último recurso a ser utilizado, e com ressalvas; deveria-se, antes, “apelar para os sentimentos mais nobres da honra e da dignidade” (FRANCA, 1952, p. 18). O mestre jamais agredia seu aluno, sendo reservada essa função ao corretor, que não poderia dar mais que seis golpes de palmatória.

É perceptível o desejo de controle de gestos e comportamento dos alunos no decorrer dos séculos através da educação, que passa a contribuir para a construção de sujeitos passivos e acrícos, como explica Foucault (1999):

---

<sup>17</sup> Monteiro se vale destes dados da psicanalista Alice Miller (1980), com base em Rtschky em seu livro *Pedagogia Negra* de 1977.

<sup>18</sup> A Companhia de Jesus foi criada por seis padres, liderados por Inácio de Loyola, em Paris, no ano de 1534, sendo oficializada como uma nova ordem religiosa em 1540, pelo Papa Paulo III. O objetivo dos jesuítas era fazer uma cruzada moderna a fim de converter os judeus e reaver Jerusalém ao domínio do cristianismo (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012).

<sup>19</sup> “Os jesuítas foram (com a Santa Inquisição) o principal instrumento da Contra-Reforma católica, posta em marcha pelo célebre Concílio de Trento (1545-1563). A *Ratio Studiorum* (Regra dos Estudos) tinha “uma finalidade extremamente precisa: o treino de bons soldados da Igreja de Roma, capazes de combater, na Europa, os heréticos e os rebeldes e, no resto do mundo, converter pagãos [...]; nela, a preocupação constante da liberdade já não tem lugar; nela domina o princípio da autoridade” (Garim, 1957: 185). A disciplina era rigorosa, embora moderada relativamente aos costumes da época, preferindo os estímulos (prêmios, quadros e honra) e a emulação (sem excluir a delação)” (MONTEIRO, 2006, p. 45).

Quanto aos instrumentos utilizados, não são mais jogos de representação que são reforçados e que se faz circular; mas formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. E finalmente, o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele. (FOUCAULT, 1999, p. 106).

As relações de poder por meio de técnicas e mecanismos sobre o corpo, o tempo e o espaço geográfico com o objetivo de formar sujeitos submissos, particularizando a relação entre quem pune e quem é punido, são totalmente contrárias à formação de sujeitos conscientes, capazes de transformar as desigualdades sociais.

Para Rego (1996), o objetivo educacional é formar cidadãos autônomos, críticos e participativos, sendo importante que os professores desenvolvam valores, crenças, noções de certo e errado, fazendo-se necessário, portanto, o cumprimento de regras disciplinares dentro da instituição escolar. Por ser a escola uma microssociedade precisa de regras e normas orientadoras para seu funcionamento e a convivência entre os diferentes elementos que nela atuam, é necessário possibilitar o diálogo e a cooperação entre os grupos sociais.

Dessa forma, as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social, podendo levar o indivíduo a atitudes autônomas e libertadoras. Nesse modelo, o disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites. Em conformidade com esse entendimento, o autor cita os estudos de La Taille:

[...] crianças precisam sim aderir a regras (que implicam valores e formas de conduta) e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os ‘limites’ implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não pode ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite **situa**, dá consciência de **posição** ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo. (LA TAILLE, 1994, p. 9, grifos do autor apud REGO, 1996, p. 86).

Vinha (1999, p. 19) esclarece que “tem de haver sentido na existência da regra, para uma boa convivência social”. Cada ato do relacionamento entre professor e aluno gera um comportamento a ser seguido ou repellido e, dessa forma, vão se estabelecendo padrões de comportamento que ajudam na formação do aluno. Para a autora, uma boa saída para a indisciplina é estabelecer regras construídas e outras preestabelecidas. As preestabelecidas são necessárias, não se negociam e estão relacionadas à saúde e à boa educação, como a escolha

se a criança quer ir à escola ou não. Já as que trabalham com a organização da sala, de justiça, podem ser construídas pelos alunos. É necessário construir um ambiente cooperativo, em que as regras não são simplesmente impostas, devendo-se favorecer que o aluno ganhe autonomia, participando de decisões e assumindo responsabilidades.

Figura estranha a esse modelo de escola como espaço democrático é a educação com princípios hierárquicos e disciplina imposta, encontrada nas escolas militares. Seu regime militar impõe normas de aprendizagem e comportamento que tolhem a autonomia do educando, despersonalizam sua individualidade e homogeneizam o conformismo com a realidade social que lhe cerca.

### **3.3 Educação militar**

A Escola Pública vem passando por inúmeras transformações, acompanhada de mudanças sociais, políticas e econômicas enfrentadas pela sociedade, as quais refletem em suas políticas educacionais na busca para alcançar melhor qualidade no ensino.

No âmbito global e nacional, a educação está diretamente relacionada aos princípios fundamentais da dignidade humana, estando arquitetada, em nossa Constituição, como direito social, ganhando uma seção para sua abordagem; nela, em seu artigo 205, expressa ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família. Prioriza os princípios de escola pública, gratuita e democrática, com igualdade de condições de acesso e permanência, pautada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade para o desenvolvimento da pessoa, preparando-a para exercer a cidadania.

Sendo assim, a educação, direito social, bem público e, no âmbito dos poderes governamentais, serviço público, não pode e nem deve ficar ao sabor do mercado, como se fosse uma mercadoria, como assim desejam os neoliberais. A Constituição, em seu artigo 208, § 2º, já impõe responsabilidade, a quem assume um poder de Estado, por estatuir que a educação é dever porque é direito. Segundo Cury (2010), o gestor público se compromete claramente com a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa).

Dessa maneira, a Política Educacional pertencente ao grupo de Políticas Públicas sociais do País deve estar em consonância com os princípios constitucionais, almejando o bem da sociedade. Para Bianchetti (1996), as políticas sociais são as estratégias políticas, os planos, os projetos e as diretrizes que tem como finalidade desenvolver determinado modelo

social. Em termos globais, integram essas políticas a saúde, a educação, a habitação e a previdência social. As características dessas políticas resultam da correlação entre organismos políticos e entidades da sociedade civil, que estabelecem um processo de tomada de decisões, geralmente com o intuito de manter os interesses da classe dominante, que derivam nas normatizações do País, ou seja, em nossa Legislação.

Segundo Saviani (2008), a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Para Azevedo (1997), políticas para a educação são ações do Estado que se orientam fundamentalmente à formação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

Depreende-se que as políticas educacionais são planejamentos e ações que o Estado, em conjunto com a sociedade civil, deve traçar para atender às necessidades que a população possui para, assim, capacitar os indivíduos para o trabalho digno, uma sociedade mais desenvolvida e harmônica, ao menos legalmente. Para Germano (1993, p. 101), a política educacional tem como objetivo:

[...] essencialmente, à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação dos intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da “concepção de mundo” dominante (com vistas a contribuir pra a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida); à substituição de tarefas afetas a outras atividades sociais, cujas funções foram prejudicadas pelo desenvolvimento capitalista (como, por exemplo: a adoção de creches como forma de possibilitar a permanência no mercado da força de trabalho feminina), além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional.

Com a força de trabalho que rege o Estado capitalista, a política educativa tornou-se um instrumento político de coerção e dominação das classes populares. As legislações que regulam o ensino não estão preocupadas com a qualidade e o desenvolvimento integral do ser humano para a construção de um País melhor. No Brasil, predomina a educação massificada, com a finalidade de adestrar e explorar a força produtiva das classes economicamente menos favorecidas, ao mesmo tempo em que acentua as desigualdades sociais e privilegia a classe dominante, contexto que também se faz presente na realidade da educação militar.

Embora a escola, seja pública ou privada, tenha seu funcionamento e diretrizes regulados pelo Estado, Ludwig (1998, p. 7-8) esclarece que “a escola – seja civil ou militar – é uma instituição política por excelência. Ela é politicamente determinada, seu processo educativo é político e seus resultados também são políticos. Assim, ela exprime as relações de força vigente na sociedade”. Acresce o autor que o processo pedagógico também é político,

por ter como objetivo formar sujeitos dependentes e subordinados, profissionais para suprir a demanda capitalista da sociedade:

O produto que sai dessas escolas, o educando formado, tenderá a exercer um tipo de cidadania caracterizado por um baixo nível de participação, por uma aceitação relativamente passiva das decisões emanadas das autoridades constituídas, algumas vezes ilegais e ilegítimas, e por uma capacidade admirável para suportar as frustrações decorrentes de uma vida em sociedade marcada pela desigualdade e injustiça. (LUDWIG, 1998, p. 8).

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. Dessa forma, a educação militar contribui para a perpetuação de uma nação elitista, autoritária e nacionalmente servil aos ditames capitalistas, que se distancia cada vez mais da concretização plena da democracia.

Sem uma educação participativa, humana e emancipatória não há como se ter consciência da verdadeira realidade brasileira, o que impossibilita um debate público autônomo, que pese nas decisões governamentais e seja capaz de mudar a sociedade, pois, de acordo com Teixeira (1956, p. 6), “[a] escola somente de informação e de disciplina imposta, como a dos quartéis, pode adestrar e ensinar, mas não educa. Nesta escola, a democracia, se houver, será a dos corredores, do recreio, dos intervalos de aula, desordenada, ruidosa e deformadora”.

Pelo simples fato de o termo militar estar associado à educação já se desperta um interesse peculiar. No dicionário Online de Português encontram-se as seguintes definições para o termo: “militar adj. 1. Que diz respeito às forças armadas, aos soldados: arte militar, meio militar. 2. Carreira militar, carreira das armas. 3. Hierarquia militar, ordem de subordinação entre os diferentes postos e graduações. S.M. aquele que integra as forças armadas, possuindo autorização para o ‘uso legítimo da força’”.

Essa junção entre força militar e educação está legitimada por diversas leis, como na LDB/1996, que estabelece, em seu artigo 83, que “[o] ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino”.

Sendo assim, busca-se uma leitura acerca das primeiras escolas com caráter militar no Brasil, para compreender o fenômeno da educação militar que vem tomando campo nas escolas públicas de Goiás e a similitude em seus métodos de ensino.

De acordo com o *site* oficial do Exército Brasileiro, sua história começa com o surgimento do Estado brasileiro, ou seja, com a independência do Brasil, no entanto, as mobilizações para a guerra existem desde a colonização. O Exército conta com Centros de Formação Profissional próprios, assistência religiosa e sistemas habitacional e de saúde tanto para os militares quanto para seus dependentes.

Em conformidade com Nogueira (2014, p. 8), “o Exército utiliza a educação como uma ponte entre setores militar e civil”, seu ensino busca preparar seus alunos tanto para carreiras militares quanto para as diversas profissões e funções públicas civis, “fazendo com que os ideais defendidos pelo exército sejam disseminados nos demais setores da sociedade civil” (NOGUEIRA, 2014, p. 148).

A relação do Exército com a educação passou por várias fases. De acordo com Luchetti (2006, p. 65), o Ensino Militar formal teve início em meados do século XVI e “[...] era ministrado em aulas, que eram cursos avulsos e descentralizados com finalidades específicas tanto para formações técnicas quanto profissionais”.

No século XVIII, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil, confiscando seus bens e passando a assumir o sistema de ensino jesuítico. Além disso, “colocou os sargentos, os únicos que sabiam ler, escrever e fazer contas simples, além dos oficiais das milícias, como professores nos colégios” (MIGUEL, 2016, s./p.). O ensino era precário e improvisado, objetivando maior controle dos alunos e formação de soldados livres das amarras religiosas implantadas pelos jesuítas para melhor qualificação dos oficiais.

A chegada da Corte Portuguesa e da Família Real, em janeiro de 1808, demandou o planejamento de uma reestruturação do Exército, visando uma força militar mais eficiente e menos “amadora”, capaz de suprir as demandas de segurança da família real. D. João VI cria a Real Academia Militar e uma série de instituições educacionais, como a Escola de Medicina, a Biblioteca Real e o Jardim Botânico (SANTOS, 2010).

Em 1810, D. João VI iniciou a sistematização do ensino com a Real Academia Militar, padronizada em termos franceses, na qual funcionavam, concomitantemente, cursos militares e de engenharia, formando oficiais em engenharia e artilharia, geógrafos e topógrafos. Com a coexistência dos dois cursos, a Academia era pouco militarizada, sem exercícios práticos e sem formatura, gerando graves críticas pela inoperância do sistema militar oficial (CUNHA, 2008). A Real Academia Militar recebeu diferentes denominações e finalidades, a depender dos interesses propostos:

Em 1822, proclamada a Independência, a Academia passou a ser designada de Imperial Academia Militar; em 1832, de Academia Militar de Marinha, quando nela se incorporou a Academia Imperial da Marinha (1832), e em 1838 de Escola Militar, quando da separação definitiva entre a Marinha e o Exército. (LUCHETTI, 2006, p. 67).

A extinção da Academia Real Militar se deu em 1858, com a criação da Escola Central do Exército, também na cidade do Rio de Janeiro, que era dividida em duas: Escola Praia Vermelha e Largo de São Francisco. De acordo com Luchetti (2006), nesse período foram criados dois cursos “preparatórios”, marco inicial da introdução do ensino secundário militar, cujas finalidades eram preparar os futuros candidatos às escolas militares e garantir o devido respaldo do Estado na educação secundária aos filhos de militares. Santos (2010) complementa que o fundamento dos Colégios Militares teve cunho assistencialista, tendo sido criados para atender os órfãos de militares mortos no campo de batalha da Guerra do Paraguai.

Segundo Ludwig (1998), nessa época o ensino militar era um campo voltado para a formação das classes nobres da sociedade e os futuros militares não encontrariam dificuldades em assimilar a ideologia dominante, pois esta estava em harmonia com o que era cultivado em casa. Em suas palavras,

[...] Os setores dominantes têm consciência de que a força das armas deve estar nas mãos de grupos confiáveis. [...] Devido à educação familiar recebida, os discentes em questão trazem dentro de si uma predisposição favorável à sua assimilação, já que os valores e concepções dominantes também são cultivados em casa. (LUDWIG, 1998, p. 23-24).

Em 1889, é criado o primeiro Colégio Militar do Brasil, o Imperial Colégio Militar da Corte, atual Colégio Militar do Rio de Janeiro, que faz parte da rede de ensino militar, e o Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB), com o objetivo principal de formar sujeitos para a carreira militar.

Conforme o *site* do Exército brasileiro, atualmente o SCMB conta com treze Colégios Militares, sob o controle da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), em vários estados brasileiros. As práticas didático-pedagógicas subordinam-se às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército e à LDB/1996. Apresenta como meta levar seus alunos à descoberta das próprias potencialidades, à autorrealização, à qualificação para o trabalho e prepará-los para a vida como cidadãos educados conforme valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro.

Promove parte da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) e seu ingresso se dá via concurso anual para o 6º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª série do Ensino Médio.

O Ensino Militar sempre possuiu e manteve um aparato educacional autossuficiente e autônomo, com amparo legal para criar e gerenciar sua política pedagógica, mesmo seguindo orientações da LDB/1996. Essa autonomia se sobressai em relação a outras instituições escolares. Para Luchetti (2006), o ensino castrense produz seus regulamentos visando o máximo rendimento corporativo, embasado na disciplina e na escala hierárquica, consolidando uma administração estrutural-funcionalista, com uma gestão burocrática que obedece à relação de verticalidade. Para maior compreensão desse sistema de ensino, a autora recorre aos ensinamentos de Bordignon e Gracindo:

A verticalidade das ações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, de dominação e subserviência, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social, e não indivíduos que sejam sujeitos ativos e participantes de seu tempo. Essas relações permitem ao (à) secretário (a) de Educação e ao (à) diretor (a) da Escola administrar segundo sua idiossincrasia, ou seja, sua maneira de ver e conceber a educação. A superação dessas relações de verticalidade, estabelecendo relações de reconhecimento, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 151 apud LUCHETTI, 2006, p. 130).

Baseado em princípios autoritários e hierárquicos, esse sistema de ensino acaba por docilizar os alunos, tornando-os homogêneos, úteis, submissos e “educados”, objetivando maior capacitação produtiva e a formação de sujeitos passivos para a convivência social, renegando uma educação emancipadora e autônoma, capaz de formar cidadãos conscientes e críticos das responsabilidades sociais.

Nesse sentido, Ludwig (1988) afirma que as práticas metodológicas dos Colégios Militares estão embasadas nas teorias educacionais de reprodução. Nas palavras do autor:

Uma dessas teorias afirma, por exemplo, que a escola se comporta como uma unidade fabril, pois o processo educativo que se desenvolve em seu interior pode ser visto como um modo de produção que abrange professores e alunos, e cujo conhecimento é considerado simultaneamente capital e propriedade privada. Essa teoria, cujo autor é M. Sarup, dá a entender que a escola ao proporcionar ao aluno uma vivência numa situação econômica simulada o predispõe às exigências do capitalismo. (LUDWIG, 1998, p. 25).

Essa escola reprodutora, a serviço do capitalismo, teve grande relevância durante o regime militar, mais especificamente na gestão do presidente General Médici (1969 a 1974). Durante seu governo, o Brasil passou por um período de progresso econômico, sendo a educação primordial ao desenvolvimento industrial do País, entretanto, esse ensino tinha

como finalidade a formação de sujeitos aptos ao trabalho, dóceis, ordeiros e disciplinados, capazes de ajudar o Brasil a ingressar na ordem econômica mundial. Ludwig (1998) esclarece que ordem e disciplina eram o sustentáculo do ensino proposto pelos militares, o que reafirma os ensinamentos de Foucault (1999), para quem a ordem, a hierarquia e a disciplina, com sua mecanicidade econômico-produtiva, dominam corpos, comportamentos e consciência, tornando-os sujeitos fáceis de manobrar.

### 3.4 Violência social

Uma sociedade não sobrevive apenas de ordem, disciplina e hierarquia, e, por mais que os militares tentassem sobrepor seu regime ditatorial para a “segurança e controle da harmonia social”, não conseguiram suplantar a desordem e a insegurança da nação, que se fazem presentes como herança do período ditatorial e têm atingindo e transformado diretamente a sociedade brasileira e, conseqüentemente, a educação. Nesse sentido, interessante ressaltar a análise de Peralva (1997, p. 237):

A violência se multiplica e se diversifica com a democracia. Suas configurações mudam. A violência do Estado deixa de ser controlada. Ela se torna excessiva, define-se por um transbordamento permanente. Ela não é a expressão de um autoritarismo estatal, mas sim, muito mais diretamente, uma expressão da débil capacidade do Estado em controlar sua própria violência.

Esse legado do autoritarismo militar marcou forte presença durante o período da década de oitenta do século XX, obstaculizando reformas na segurança pública e nos quadros policiais. Essa continuidade também desencadeou a política do “autoritarismo implantado”, fazendo a população acreditar na necessidade de repressão e na violência para combater a criminalidade.

A violência é um fenômeno complexo e ambíguo presente na história da humanidade e, por mais difícil que seja conceituá-la em virtude do contexto histórico social a que está inserida, Sposito (2012, p. 3) a define como “todo ato que implica na ruptura de um nexo social pelo uso da força”, o que impossibilita relações sociáveis de diálogo e entendimento para resolução de conflitos. Pode ser expressa de diferentes formas: física, econômica, moral ou simbólica, sexual, doméstica, contra categoria e gêneros – como mulheres, negros, crianças, entre outros. Dessa forma, nem sempre a violência fundamenta-se em crimes e delitos, estando relacionada a comportamento social e à forma como as pessoas a interpretam.

Como fenômeno histórico social se faz presente em todo o mundo, independentemente de níveis econômicos ou culturais, chegando muitas vezes a eclodir para a criminalidade, o que gera verdadeira crise civilizatória, interferindo diretamente nas relações estatais e sociais. De forma cruel e insensível, a violência tornou-se presença constante na vida social e nos noticiários da televisão e da imprensa sobre muitas faces: a familiar, a ligada ao tráfico de drogas, a do cotidiano dos centros urbanos, a institucional, aquela que envolve pessoas próximas ou desconhecidas. Sposito (2012), apoiando-se em Peralva (1995), sintetiza bem esse fenômeno, que também ocorre no Brasil:

[...] este país – caracterizado não só pela desigualdade, mas pela existência de elites que privatizam a esfera pública e reiteram em suas práticas a ausência de direitos, fortalecendo a impunidade e da corrupção dos governantes – tende a ser uma sociedade que produz, ao mesmo tempo, a cultura da violência e a sua banalização. (SPOSITO, 2012, p. 4-5).

Essa banalização é decorrente da ineficácia do Estado em garantir direitos de segurança a seus cidadãos, levando-os a ter certa tolerância com a violência e a insegurança e a conformar-se com a ausência da ordem legal, pois é comum a procura de meios para se autoprotoger e sobreviver. Essa realidade reafirma a necessidade de uma educação que ao menos conscientize seus educandos sobre a realidade que lhe cerca e os meios para tentar modificar esse panorama mórbido que atenta contra a vida e a dignidade humana.

Constata-se, então, uma debilidade institucional “dessa democracia” que vai além do sistema político, pois o Estado não conseguiu assegurar e melhorar a eficiência e a capacidade da gestão pública herdados do período ditatorial. Como já observado, o Brasil sofreu inúmeras violações aos direitos de seus cidadãos, tais como os militares, que tentaram manter a ordem através do cumprimento de normas e da extrema violência física. Com a (re) democratização do País, acreditou-se que direitos e justiça social seriam mais fáceis de serem conquistados e, conseqüentemente, haveria a redução dos índices de violência. Entretanto, o inverso ocorreu:

A violência cresceu e se diversificou. Ela deixou de ser um quase monopólio do Estado, para ser amplamente assumida pela sociedade cível, com um grau de virulência inédito; ela deixou também (exceto no meio rural) de ser fundamentalmente política, abrindo caminho tanto para uma criminalidade e uma delinquência que desde então cresceram incessantemente como para a disseminação de práticas de “justiça” ilegal, que, é certo, sempre existiram, mas em níveis pode-se dizer bem mais limitados. (PERALVA, 1997, p. 217).

O processo de redemocratização, com o advento da liberdade e da igualdade, desencadeou certo tipo de mutação igualitária, emergindo todo tipo de conflito social suplantado pelo autoritarismo estatal, “pois não se trata mais de administrar as situações de exclusão, mas de administrar e de controlar o próprio processo de inclusão” (BANDEIRA, 2001, p. 359). Com uma igualdade restrita apenas ao contexto legal, a desigualdade acabou “acordando” conflitos sociais adormecidos pelo autoritarismo, uma vez que reformas e mudanças institucionais da nova ordem democrática não alcançaram eficácia, alastrando ainda mais a violência.

Exemplo dessa ineficácia da redemocratização foi a política do discurso de combate à violência sobre a ótica dos direitos humanos e da cidadania, pois, apesar de sua importância, apresentava estratégias de cunho emergencial, respostas paliativas para problemas específicos, passando a insurgir o crescimento da violência e da insegurança, em que “o apelo aos ‘direitos humanos’, longe de contribuir para uma redução da violência, passou a aparecer perante certos segmentos da população como defesa de ‘privilégios de bandidos’” (CALDEIRA, 1991 apud PERALVA, 1997, p. 227).

Acrescente-se a falta de políticas públicas eficientes à ineficácia e ambivalência do aparelho policial e do judiciário, a quem Peralva (1997) denomina como um dos grandes déficits do Estado democrático. A polícia, que tem o dever de fazer respeitar regras e combater a violência, muitas vezes é responsável por infringi-las e provocá-las, instituindo temor na população e gerando um processo de exclusão pela falta de confiança nas corporações militares. São conhecidas as barbáries cometidas por policiais contra cidadãos civis, muitos ainda sem a devida condenação de seus crimes, tornando-os portadores da morte. Além da prática de assassinato ser habitual, a corrupção e a violência em seus mecanismos de trabalho também são normais, infligindo humilhação e pavor na sociedade.

A ineficácia do Estado em prover a segurança pública aos seus cidadãos vem se alastrando ano após ano, independente de se o governo é de direita ou de esquerda, populista ou conservador. Dados do Atlas da Violência de 2017, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), confirmam que somente em três semanas o total de assassinatos no Brasil foi maior do que os números de todos os ataques terroristas em todo o mundo nos cinco primeiros meses de 2017.

Ainda de acordo com a Atlas da Violência 2017 (IPEA; FBSP, 2017, p. 4), o alto índice de violência desencadeou verdadeiras “guerras no espaço público, com inúmeros homicídios perpetrados contra civis e policiais” pelo País, mostrando que as políticas para garantir a segurança pública continuam ineficazes. Retrato dessa ineficácia é a atual

intervenção militar no estado do Rio de Janeiro, com o objetivo declarado pelo governo de combater a violência, apesar de estatísticas anteriores mostrarem-se fracassadas, além dos altos custos aos cofres públicos e de vitimizar ainda mais a população carente.

Em recente entrevista a Paula Miraglia (2018), repórter do jornal Nexo, o sociólogo Jailson Silva esclarece que a intervenção é mais uma constatação da “ausência de governo no estado, dos problemas na estrutura das polícias e do caráter crônico da crise na segurança pública”, pois não há uma política de segurança pública com metas, objetivos e estratégias eficazes em longo prazo. Nota-se, ao invés disso, mais uma ação politqueira e paliativa do Governo na tentativa de controlar a violência, submetida ao autoritarismo da força militar, que mais uma vez viola direitos fundamentais, principalmente das classes mais pobres.

Em Goiás, essa realidade não é diferente e infelizmente os percentuais de violência estão aumentando. Dados do Atlas da Violência de 2017 revelam que o estado tem a quinta maior taxa de homicídio do País e a segunda posição no *ranking* de violência contra a mulher, e a esse cenário somam-se assaltos, roubos e tráfico. Apesar de a violência e insegurança estarem presentes na vida de qualquer cidadão, o perfil da maioria das vítimas permanece o mesmo: homens, jovens, negros com baixa escolaridade e pobres. Ademais, a violência apresenta seus reflexos também na vida escolar.

É frequente, nos noticiários da capital, o vandalismo contra escolas da rede pública, arrombamentos, furtos, depredações e até incêndios, bem como agressões físicas e verbais entre alunos e professores, alunos e alunos, que vão parar nas estatísticas policiais, ocorrências que também ocorrem nas instituições privadas. Em 2007, houve vários casos de brigas e mortes entre alunos, e mesmo que muitos não tenham acontecido dentro dos portões da instituição, ocorreram a partir das relações sociais desta. Caso notório deu-se no Colégio Goyases, em que um aluno adolescente atirou contra colegas de classe, deixando dois estudantes mortos e outros quatro feridos.

A realidade mostra a fragilidade e a inabilidade da sociedade, dos órgãos estatais e das instituições educacionais em lidar com o cotidiano violento e inseguro que assola qualquer região. Assim, o estado goiano se utilizou dessa prerrogativa, além de outras, para implementar políticas educacionais militarizadas e antidemocráticas, na tentativa de combater a violência nas instituições escolares e suas adjacências, com a implantação de Colégios Militares, que se utilizam do poder real e simbólico da farda para instaurar a “disciplina” e a “ordem” nesses locais. Apresentam-se como o “perfeito modelo de salvação” para combater indisciplinas e delinquências juvenis, além de exibir um alto índice de aprovação de seus alunos para o ensino superior.

Aliada a essas “qualidades” encontra-se a sociedade, indefesa perante a criminalidade, resultado perfeito para a adesão de grande parte das famílias goianas ao sistema de ensino militar, como melhor solução para garantir a educação dos filhos e protegê-los da violência, esquecendo-se do autoritarismo e da violência que emanam da instituição militar.

Essa estrutura e modelo de ensino encontra-se presente no ensino ministrado nos CEPMG, que se fundamenta na estrutura hierarquizada e disciplinar das práticas militares para garantir a sujeição de seus alunos para o controle de seus comportamentos e para uma formação condizente com a reprodução da sociedade capitalista vigente.

### **3.5 Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás – CEPMG**

Colégios administrados pela Polícia Militar são uma realidade encontrada em diversos estados brasileiros e que não fazem parte de um sistema ou modelo nacional, posto que a Polícia Militar possui prerrogativas próprias estaduais, logo, a administração de suas escolas possui organizações e regimentos específicos a cada corporação e goza de vantagens e autonomia diferenciada das demais escolas públicas da capital.

Em 1976, em plena ditadura militar, foi criado, no estado de Goiás, o Colégio Militar para a formação dos membros de sua corporação com sede em Goiânia, sem vínculo com o sistema educacional estadual. De acordo com informações colhidas no sítio de uma das escolas militares do estado, o então governador Irapuan Costa Júnior sancionou a Lei n. 8.125, que dispôs sobre a organização básica da Polícia Militar e, através de seu artigo 23, inciso I, alínea b, criou o Colégio da Polícia Militar (CPM).

Decorridos 23 anos, a comissão formada por policiais e pelo comandante da corporação solicitou ao Conselho Estadual de Educação autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio não profissionalizante. Por meio da Portaria do Gabinete da Polícia Militar (PM) nº 604, de 19 de novembro de 1998, ocorreu a vinculação do CEPMG à Secretaria Estadual de Educação (BELLE, 2011).

Novidade no campo educacional, os CEPMG excederam a finalidade inicial de atuarem na educação dos filhos de militares, ampliou vagas para filhos de funcionários públicos e para a coletividade em geral. Para Canesin et al. (2003, p. 2), “[...] Esta abertura se deu com objetivo de realizar a aproximação da instituição militar com a sociedade civil a fim de superar a ‘segregação mútua’ entre militares e civis, provocada, sobretudo, durante o regime militar instalado no Brasil em 1964”.

Com funcionamento nas próprias instalações da Academia de Polícia Militar, o denominado Colégio Militar Coronel Cícero Bueno Brandão começou seu funcionamento com 440 discentes distribuídos em seis salas de aula. Após seis meses de funcionamento, recebe do Delegado Metropolitano de Educação um prédio contendo 11 salas de aula, a Unidade Vasco dos Reis, iniciando seu trabalho com 440 alunos. Em 2000, o Colégio Hugo de Carvalho Ramos é convertido ao ensino militar, com 1.700 alunos (BELLE, 2011).

Apesar de sua criação legal ter ocorrido durante o regime militar, sua concretização e expansão como escola civil pública ocorreu durante a democracia representativa, mais especificamente na gestão do atual Governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, que adotou o projeto de militarização da escola pública em seu governo (CANESIN et al., 2003).

Em 2001, a Lei Estadual 14.050, de 21 de dezembro de 2001, cria os CEPMG, e a Lei 14.044, de mesma data, dispõe sobre suas unidades:

Art. 1º. As unidades do Colégio da Polícia Militar (CEPMG), criadas por lei, destinar-se-ão ao ensino fundamental e médio e serão instaladas e ativadas sob comando e direção de oficiais da ativa (QOPM) dos postos de Tenente Coronel e Major, com graduação acadêmica superior e possuidores de curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecida a estrutura orgânica prevista pela Secretaria da Educação.

De acordo com a respectiva Lei, cada unidade escolar deverá conter uma secretaria, coordenada pela secretaria-geral da Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar. Apesar de seus documentos fazerem alusão a uma gestão democrática, não há um processo de eleição direta para o cargo de direção, que deve ser ocupado por um Tenente-Coronel com Curso Superior e Especialização em Educação, sendo este indicado pelo comandante-geral da PM à Secretaria Estadual de Educação e Cultura (Seduc), que avalia suas qualificações e o nomeia. Além da gestão, compete aos diretores – tenentes-coronéis – realizar as denominações históricas da unidade, brasão, estandartes, insígnias de comando e outros símbolos que achar pertinente.

A administração dessas unidades será regulada por regimento interno, subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da PM do estado de Goiás, através do Comando de Ensino Policial Militar – unidade gestora de grande comando –, tendo como parceira a Secretaria Estadual de Educação (SEE), por meio do Termo de Cooperação Técnico pedagógico 009/12 em vigor.

Importante ressaltar que as referidas Leis supracitadas (14.050/2001 e 14.044/2001) retroagiram seus efeitos à data de 1º de junho de 1999, quase dois anos depois da instalação

do primeiro CEPMG, levantando-se à legalidade jurídica de referido ato. Ponto que também suscita curiosidade e indignação é a indicação dos diretores pelo Comando da PM, ofendendo a Constituição Federal, a LDB e a legislação goiana. Esse é o caso da Lei Complementar nº 26, de dezembro de 1988 (Lei de Diretrizes e Base do Sistema Educativo do Estado de Goiás), que estabelece que as escolas estaduais obedeçam aos princípios da gestão democrática e instituem o regime de eleições diretas para diretores.

De acordo com Paro (2001), o diretor escolar nomeado apresenta maior compromisso político com quem está no poder, ou seja, quem o nomeou, amplia o corporativismo e acata servilmente as imposições educativas do estado, além de dificultar a convivência entre a comunidade educacional e inibir direitos e deveres por restringir mais participação e falta de discussões abertas das questões que afetam o cotidiano escolar de todos os envolvidos. Acresce o autor:

[...] essa participação dos indivíduos na vida dos organismos civis da sociedade apresenta pelo menos dois aspectos de fundamental importância para o desenvolvimento da democracia. Por um lado, na medida em que se envolve com outros sujeitos (individuais ou coletivos), o indivíduo exercita sua cidadania “já que ser cidadão, e ser indivíduo, é algo que se aprende, e é algo demarcado por expectativas de comportamentos singulares” (DaMatta, 1991, p. 72). Por outro lado, ao intervir com sua opinião e explicitação de seus interesses, procurando influir nas decisões que se tomam nos órgãos e instâncias onde se realizam as atividades-fim do aparelho estatal (escolas, atendimento de saúde, transportes etc.), os cidadãos contribuem para realizar o *controle democrático do Estado*, concorrendo para que este atue de acordo com os interesses da população que o mantém. (PARO, 2001, p. 76).

Assim sendo, a eleição para diretor apresenta-se como mais um recurso para a melhoria da escola e, mesmo que de forma incipiente, a comunidade escolar acaba contribuindo para a transformação da sociedade ao exercer a cidadania na busca de promover a democracia.

Consoante a democracia que se busca, merece um adendo a curiosa e polêmica história da proliferação das escolas militares. Conforme reportagem, em 2015, do Diário da Manhã, jornal local de Goiânia, em uma solenidade para entrega de benefícios do Programa Bolsa do Atleta, no Centro Cultural Oscar Niemeyer, o Governador Marconi Perillo foi vaiado ao discursar por um grupo de professores e integrantes do Sindicato dos Professores na Educação do Estado de Goiás (Sintego), os quais se encontravam em greve em decorrência da extinção da titularidade dos professores, do não pagamento do piso salarial, além da intenção do Governador em transformar escolas públicas em Organizações Sociais (OS). Contrariado com a afronta, o Governador chamou os manifestantes de baderneiros acostumados ao desrespeito

e à deseducação, declarando “[...] eu quero dizer a vocês uma coisa: eu tive coragem de mudar a Saúde e mudei, com as OS’s. E eu vou mudar a Educação! Vocês não vão ganhar no grito! Eu tenho remédio para vocês. Vocês vão ter o prazer de visitar. Quem tem voz e vez é o aluno, e não o baderneiro” (PETROF, 2015).

O remédio logo apareceu em formato de projeto de lei oriundo do próprio Governador e aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás em caráter de urgência, a Lei n. 18.967, de 24 de julho de 2015. Referida Lei dispõe sobre a transformação de sete unidades de ensino público em colégios militares, com o intuito de ampliar o padrão de qualidade pela “credibilidade atestada pela comunidade, que ressalta, inclusive, os ensinamentos de cidadania que são ministrados, com destaque para o respeito ao cidadão” (GOIÁS, 2015e, p. 2 apud SANTOS, 2016, p. 26).

A referida Lei estabeleceu que a transformação não poderia proporcionar prejuízos aos discentes já matriculados nas instituições, sendo vedada qualquer substituição de docentes e administrativos no corrente ano. O prazo estipulado para a Seduce e o Comando Geral da PM executarem as medidas administrativas necessárias para a militarização das escolas foi de até 30 dias a partir de sua publicação. As escolas militarizadas em Goiânia foram: Colégio Estadual Miriam Benchimol; Colégio Estadual Waldemar Mundim; e Colégio Estadual Jardim Guanabara. Em Aparecida de Goiânia, as escolas foram: Colégio Estadual Colina Azul; Colégio Estadual Mansões Paraíso; Colégio Estadual Madre Germana. Por fim, em Senador Canedo sofreu militarização o Colégio Estadual Pedro Xavier.

Coincidentemente, essas escolas foram as mais engajadas durante a greve de 2015, com a maioria de seus professores participando da manifestação, fato que desagradou o Governador, evidenciando a represália aos participantes do movimento. O “remédio” anunciado pelo Governador, eleito democraticamente, foi a imposição arbitrária de militarização para as referidas instituições.

Em um evento em Salvador, na Bahia, promovido pela Lide-Bahia (grupo de líderes empresários), Marconi Perillo, dando uma aula de liberalismo para políticos e empresários, exaltou a eficiência dos Colégios Militares e lembrou o incidente – ocorrido no evento durante a greve dos professores – na entrega de bolsas aos atletas:

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remedinho pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar. (TALENTO, 2015).

Em seu discurso, o Governador ainda propagou ser a lei de estabilidade do funcionalismo público como “a coisa mais imbecil e mais burra que existe” (TALENTO, 2015).

A posição do Governador é totalmente antidemocrática, condizente com a postura militar e o coronelismo emanado de um passado recente brasileiro, agindo como se fosse o dono do estado, punindo professores que estão tentando exercer seu papel de cidadão ao reivindicar direitos e lutar por melhores condições de trabalho. Utilizou-se da militarização das oito escolas públicas como forma de poder e dominação, sem ao menos preocupar-se com as condições estruturais e a qualidade ofertada aos educandos.

O comportamento do Governador demonstra o poder estatal dominante e arbitrário, que, além de explorar a força produtiva dos professores, coíbe e pune a tentativa do exercício cidadão de buscar seu direito de igualdade social. Todo esse processo de militarização satisfaz a lógica capitalista de exploração e dominação, reforçando os estudos de Habermas (2012) por afirmar que a repressão e a dominação, razão instrumental, subjagam o mundo da vida, impossibilitam a emancipação social e fortalecem uma sociedade pacífica e servil à hierarquia.

Nesse percurso de “regime democrático” autoritário, a ampliação de instalações de CEPMG não para de crescer. Ainda em 2015, a Lei n. 19.066, de outubro, transformou mais cinco escolas estaduais em militares. A Lei n. 19.122, de dezembro do mesmo ano, alterou mais duas escolas para o regime militar. Em 2016, a Lei n. 19.308, de maio, transferiu mais duas escolas públicas para o comando militar.

Segundo reportagem da Folha de São Paulo (2002), o Brasil, ao final do ano de 2015, contava com 109 escolas militares de Educação Básica. O estado de Goiás era e continua o recordista, com o maior número de escolas geridas pelo sistema de educação militar: no ano da reportagem citada, contava com 26 instituições e, atualmente, de acordo com informações do *site* da Polícia Militar do Estado de Goiás, elevou-se esse número para 45<sup>20</sup> CEPMG.

A ampliação decorre do “sucesso” da aprovação dos alunos dos CEPMG nos vestibulares mais concorridos do País e por alcançarem resultados extremamente positivos nas avaliações do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Estatísticas aprovadas por grande parte da sociedade, para a qual esse sistema de

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.pm.go.gov.br/2017/pmgoSubpg.php?id=3&lk=3>.

ensino mostra a “qualidade” não encontrada nas demais escolas públicas da capital, ao mesmo tempo em que é vista como o melhor caminho para os filhos adentrarem ao ensino superior.

Para o ano de 2018, Goiás inova com a primeira instituição de ensino superior do Brasil, a Faculdade da Polícia Militar (FPM), administrada por policiais militares, que ocuparão os cargos na administração e na diretoria. Com sede em Goiânia, irá funcionar nas dependências do Colégio Militar Vasco dos Reis, no turno noturno, e será uma instituição privada mantida pela Fundação Tiradentes.

Importante ressaltar que o citado colégio é um espaço público que servirá por cinco anos a uma instituição privada, e mesmo que isso não fira os princípios administrativos da administração pública de utilização de espaço físico de bem público, percebe-se a incoerência e o descompromisso do atual governo com as políticas educacionais do estado. Ao invés de investir e melhorar a educação pública, prefere conceder seu espaço para que instituições privadas possam se beneficiar em detrimento do direito social da população à educação pública, gratuita e de qualidade.

Segundo entrevista do Tenente-Coronel Ubiratan Reges de Jesus Júnior, diretor administrativo-financeiro da faculdade, concedida ao sítio de notícias “maisgoiás”, a FPM foi idealizada tendo como parâmetro os ensinamentos oferecidos no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e no Instituto de Engenharia (IME). A FPM oferece cursos de Educação Física, Biomedicina e Enfermagem, com mensalidades que variam de R\$ 503,68 (quinhentos e três reais e sessenta e oito centavos) a R\$ 980,00 (novecentos e oitenta reais); já o curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública, restrito apenas aos profissionais de carreira da segurança pública, terá mensalidades variantes entre R\$ 314,80 (trezentos e quatorze reais e oitenta centavos) a R\$ 425,00 (quatrocentos e vinte e cinco reais). As variações de valores decorrem do *status* do aluno – se militar, dependente de militar, agentes de segurança pública ou civil – e da data do pagamento da mensalidade. Isso reafirma o caráter excludente da instituição.

A FPM tem vestibular semestral, além da adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e ainda busca autorização para aderir ao Programa Universidade Para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Os policiais militares e seus dependentes serão beneficiados com bolsas de até 30% para 10% das vagas de cada curso, desconto proporcional às notas obtidas pelo aluno. A faculdade, seguindo os preceitos militares de seus colégios, também exigirá o fardamento para os universitários.

A instituição avaliada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) já inicia suas atividades com nota quatro, referente à infraestrutura e ao corpo docente, composto por 80%

de mestres e doutores. Na reportagem do sítio citado o Coronel Waldemar Naves do Amaral, diretor acadêmico da instituição, ressalta que, como objetivo da instituição, “[...] Queremos capacitar o mercado de trabalho com profissionais que tenham qualidade técnica e sejam imbuídos de valores de civismo”.

Esse civismo foi criticado na própria reportagem pela professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Miriam Bianca Amaral Ribeiro, ao afirmar que a pedagogia utilizada em valores como disciplina, respeito, civismo, cidadania e inovação desenvolvida no ensino militar “reproduz uma conduta que achata a visão de mundo das pessoas e as coloca a serviço de um projeto que nem delas é”. Acredita, ainda, que a aceitação da crescente militarização de escolas públicas em Goiás é vista pelos pais como solução à própria inabilidade em educar os próprios filhos indisciplinados. Assevera a professora que a padronização de comportamentos dos CEPMG e da FPM inibe a liberdade criativa do aluno, pois “[a] universidade é um espaço de conhecimento, de democracia e liberdade de expressão, e não um lugar de reprodução de profissionais [...]”.

Segundo o professor Aldimar Jacinto Duarte, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), para os militares, civismo e cidadania são sinônimos, “[t]anto na Ditadura Militar como nos dias de hoje, o princípio do civismo é a obediência, a hierarquia e a ordem. Só que a cidadania muitas vezes se constrói por meio da desordem”. Aponta, ainda, a diferença entre cidadania e civismo: “A cidadania se constrói na reivindicação, o civismo não, ele é uma adaptação do indivíduo a sociedade”. Para o professor, “formar para a cidadania é preparar sujeitos para conhecer e conquistar os seus direitos. Já o civismo preocupa-se em formar as pessoas para obedecer às regras e subordinarem-se as hierarquias” (FRANÇA, 2017).

### **3.6 Particularidades do CEPMG**

Com um sistema ambíguo, os CEPMG formam uma parceria com a Seduce e se autodefinem como escolas de civismo e democracia. Apresentam, como objetivo principal, formar cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e obrigações. Aspiram, ainda, uma gestão de escola democrática e participativa, preparando os alunos para a cidadania plena.

Entretanto, todo esse discurso de educação democrática voltada para a cidadania plena é contraditório em virtude de sua administração baseada em princípios e procedimentos inerentes ao sistema educacional de estrutura militar, hierárquica e disciplinar.

O CEPMG possui prerrogativas estruturais diferentes dos demais colégios da rede pública, seguindo rituais de colégios militares brasileiros, sem, contudo, modificar os planos curriculares estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação em Goiás. As turmas do CEPMG funcionam em regime seriado, com atividades de segunda a sábado, atendendo à segunda etapa da Educação Básica e ao Ensino Médio. As disciplinas são coordenadas por áreas e divididas em: Física (I e II), Matemática (Álgebra, Geometria), Português (Literatura, Redação, Gramática), Química (I e II) e Biologia (I e II). Há, também, projetos que já fazem parte do calendário: A Maratona dos Artrópodes, A Cultura Afro, Mostra Cultural e Científica e o Olincon.

Como reforço, os alunos dos 3º anos recebem aulas específicas aos sábados, com foco no vestibular e no Enem. Os 2º anos também recebem, aos sábados, aulas específicas, mas com o objetivo de Recuperação Paralela.

O ensino dos CEPMG segue as orientações básicas das legislações federais e estaduais. A Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei Complementar nº 26, de 1998, estabelece a organização funcional do Ensino Médio:

Art. 50 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina ou áreas de conhecimento.

Art. 51 - O currículo do ensino médio deve observar o disposto na seção I das Disposições Gerais desta lei e as seguintes diretrizes:

I - destaque para a educação tecnológica básica, para a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa, a participação e a criatividade dos alunos.

Art. 52 - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação devem organizar-se de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia;

IV - compreensão das relações existentes no mundo do trabalho face aos processos produtivos.

Além das disciplinas humanísticas, sociologia e filosofia, consta na grade curricular do CEPMG a disciplina “Noções de Cidadania”, lecionada pelos militares e cujo objetivo,

segundo o sítio de um dos CEPMG de Goiânia, é resgatar o civismo como base fundamental para a formação de seus alunos como cidadãos conscientes.

Depreende-se que esse resgate ao civismo se assemelha à Educação Moral e Cívica (EMC), que foi implantada durante o regime militar como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino, inclusive na pós-graduação, por força de Decreto-lei n. 869/69, mas já se fazia presente no sistema educacional desde os primórdios da República.

Esse ensino de uma moral cívico-patriótica teve, a partir de 1969, a finalidade ideológica de moldar o comportamento do cidadão de bem perante a sociedade, combatendo a “chamada subversão comunista, a difusão da ideia de ‘Brasil-potência’ e a necessidade da existência de um Estado forte e poderoso, para contestar os seus inimigos internos e externos e promover o desenvolvimento” (GERMANO, 1993, p. 135). Tais objetivos são condizentes com o ideal da segurança nacional, que apregoa valores eternos e imutáveis como a família, a escola, a justiça, as igrejas e as forças armadas.

O alusivo decreto de 1969 tinha como uma de suas finalidades “o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum” (Decreto-lei n° 869/1969), objetivo análogo à filosofia de ensino promovido no regimento do CEPMG, que apresenta como uma de suas finalidades “desenvolver sólida e harmonicamente a personalidade dos alunos, promovendo a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão brasileiro, da família e da comunidade” (Regimento interno, art. 4, § 3°, II).

Outra finalidade importante que assemelha a EMC aos ditames do ensino do CEPMG são as normas disciplinares como instrumento para a formação integral do aluno. O Decreto-lei instruíu o “culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade”, já o regimento disciplinar do CEPMG apresenta uma série de normas a serem cumpridas por toda sua comunidade escolar, bem como as sanções a cada infração cometida.

Dessa maneira, indaga-se se a disciplina Noções de Cidadania não terá o mesmo objetivo da antiga Educação Moral e Cívica, que, segundo Germano, (1993), utilizava-se de aspectos sociais, políticos e econômicos na tentativa de homogeneizar valores e ações favoráveis ao projeto empreendido pelos segmentos sociais que formavam o grupo dos que governavam o País durante a ditadura militar, pois ambas educam para a cidadania sob os ditames da obediência e da hierarquia ao respeito instituído.

A maioria dos CEPMG contam com infraestrutura privilegiada, às vezes até melhor que a de algumas escolas particulares da capital, enquanto inúmeras escolas da rede estadual estão sucateadas e ainda ostentam, algumas delas, suas construções de placas. Veja-se como

exemplo a estrutura física atual de um dos primeiros CEPMG implantados na capital, o Colégio Hugo de Carvalho Ramos, que passou por reformas assim que os militares assumiram: ampliou e melhorou salas de professores, coordenação pedagógica, recepção, cantina, laboratório de ciências, entrada principal de alunos e biblioteca.

Com a nova gestão militar foram construídas piscina semiolímpica, quadras polivalentes cobertas e iluminadas, esperódromo, sala de musculação, tatame, vestiários, sala de dança, sala de artes, placar eletrônico, sonorização ambiente, enfermaria, mecanografia, palanque externo, laboratório de informática com capacidade para 50 (cinquenta) alunos e um auditório com estrutura moderna, confortável e capacidade para 250 (duzentos e cinquenta) pessoas, preparado para palestras, cursos, apresentações culturais, reuniões, homenagens, encontros pedagógicos, além de aulas específicas utilizando recursos multimídia.

Estrutura e realidade diferente das demais escolas públicas do estado, que precisam se reinventar para se manterem com seus poucos recursos financeiros. É verdade que nem todos os CEPMG possuem a mesma estrutura física, mas, com suas prerrogativas e a taxa mensal recebida, logo alcançarão esse patamar. Importante destacar que os prédios onde se localizam as instituições são públicos, advindos e mantidos com dinheiro do estado, e raramente são construídos para essa finalidade. Para o comando da PM se transferem apenas as escolas com melhores condições estruturais, excluindo e marginalizando ainda mais as classe mais pobres.

Com tantos recursos financeiros e didáticos, profissionais para execução de cada área de conhecimento, autonomia administrativa e disciplinar não fica muito difícil conseguir a excelência do nível de qualidade estandardizada que predomina no sistema de ensino vigente.

Seu corpo docente é composto por profissionais da rede estadual de educação e militares, praças da Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar, os quais possuem formação educacional, e o trabalho desenvolvido no colégio lhes confere promoção na carreira. Seu corpo docente é diversificado e amplo, muito diferente das demais escolas públicas “normais”. Em seu quadro possuem pedagogos, professores com formação compatível com a área de atuação, psicólogos, técnicos de ensino, psicopedagogos, além de funcionários administrativos contratados e pagos pela Associação de Pais e Mestres. Esse fato privilegia o ensino na instituição, visto que na maioria das escolas públicas a falta de profissionais interfere diretamente na qualidade de ensino, assim como professores que lecionam em áreas distintas de sua formação.

Geralmente, no CEPMG não há vagas ociosas no corpo docente, pois os profissionais que ali trabalham, mesmo diante de algumas imposições militares, demonstram dedicação e compromisso, principalmente por verem seus objetivos educacionais alcançados com o

desenvolvimento dos alunos. Na implementação da escola os professores ganhavam uma gratificação de R\$ 700,00 (setecentos reais), paga pela Secretaria de Segurança Pública, porém, esse incentivo foi retirado. Atualmente, recebem um auxílio trimestral da Associação de Pais e Mestres para auxiliar nas despesas com transporte e alimentação.

Com enfoque na administração eficiente, as escolas militares se fundamentam na estrutura hierárquica, centralizada e na rigorosa disciplina para desenvolver sua gestão e alcançar as metas de ensino, papel que não apenas os neoliberais consideram essenciais, como também a população, convencida pelos meios de comunicação e pelas instituições sociais.

Além da estrutura organizacional ser diferente das escolas estaduais da capital e de possuir recurso material e financeiro para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, sua gestão é fragmentada em vários setores. Além dos órgãos auxiliares, como os Conselhos disciplinar, de classe e o escolar, conta com a Associação de Pais e Mestres e com pessoas responsáveis pelo bom desempenho de cada sessão. Todos da comunidade escolar<sup>21</sup> são obrigados a “zelarem pelo fiel cumprimento das instruções e ordens baixadas pelo Comandante e Diretor” (Regimento Interno do CEPMG).

Sendo assim, percebe-se que sua organização hierarquizada e centralizada na figura do Comandante Diretor, indicado, e não eleito democraticamente, não se enquadra no perfil de escola democrática e participativa que o CEPMG tenta demonstrar em seus regimentos. Nesse sentido, reporta-se aos ensinamentos de Dewey (1959), que considera a educação como elemento indispensável para o desenvolvimento da democracia em um País:

Dewey concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como o cadinho onde essa preparação se processa. Defensor de uma concepção democrática de sociedade, que entendia não como simples ‘forma de regime político mas uma forma generalizada de vida em comum’ (Brubacher, s.d.: 335), aquele pedagogo propõe uma concepção de escola como modelo e projeção da sociedade ideal, ou seja, da sociedade democrática: [...] deveremos criar nas escolas uma projeção do tipo de sociedade que desejaríamos realizar; e, formando os espíritos de acordo com esse tipo, modificar gradualmente os principais e mais recalcitrantes aspectos da sociedade adulta” (DEWEY, 1959: 349-350 apud COSTA, 1996, p. 62).

O grande pensador declara a escola como uma projeção de sociedade ideal, motivo que gera preocupação com o ensino do CEPMG, baseado no autoritarismo e no comando hierárquico, padrões que se apresentam inconcebíveis em uma sociedade multicultural e desigual, que ainda busca a efetivação real da democracia, questionando-se como uma

---

<sup>21</sup> A comunidade escolar é constituída pelos membros da direção, corpo docente, técnico-pedagógico, administrativo e os alunos regularmente matriculados, bem como seus pais ou responsáveis (Regimento Interno, art. 5º, parágrafo único, p. 4).

educação regulamentadora irá formar cidadãos politizados para aprender a lidar com as diferenças e, ao mesmo tempo, serem construtores de mudanças.

O CEPMG, com sua instrução autoritária e hierárquica, parece excluir a realidade da sociedade complexa que faz parte da comunidade escolar, portanto, é difícil compreender uma escola que se nomeia democrática e se utiliza da disciplina e da punição para controlar comportamento e pensamento, formando cidadãos passivos aos ditames da realidade social do capitalismo, gestão que se assemelha ao tipo de escola burocrática, pois,

a burocracia como um modelo organizacional que – quer seja visualizado numa vertente prescritiva (para aplicação da realidade), quer seja entendido como modelo descritivo que “reflecte” as características comuns a um vasto conjunto de organizações das sociedades modernas – pode ser, globalmente, qualificado como uma imagem organizacional assente no princípio da racionalidade. Esta racionalidade traduz-se designadamente, na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correta adequação dos meios aos fins; nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis. (COSTA, 1996, p. 44).

Essa racionalidade instrumental burocrática existe no CEPMG, que busca alcançar a notoriedade com o alto índice de aprovação de seus alunos nas universidades e adestrar seus discentes para a apatia social e política. Costa (1996), utilizando-se dos ensinamentos de Richard Hall (1971, p. 34), que se fundamenta no sociólogo Max Weber, aponta algumas características dessa organização burocrática:

1. hierarquia da autoridade
2. divisão do trabalho
3. competência técnica
4. normas de procedimento para actuação no cargo
5. normas que controlam o comportamento dos empregados
6. autoridade limitada do cargo
7. gratificação diferencial por cargo
8. impessoalidade dos contatos pessoais
9. separação entre propriedade e administração
10. ênfase nas comunicações escritas
11. disciplina racional. (COSTA, 1996, p. 43-44).

Em conformidade com os preceitos burocráticos, observam-se algumas normas dos CEPMG:

Art. 4º. A competência para aplicar sanção disciplinar é inerente ao cargo e não ao grau hierárquico, sendo competentes para aplicá-las:

[...]

§2º. Quando, para preservação da disciplina, a ocorrência exigir uma pronta intervenção, a autoridade militar de maior **hierarquia** ou antiguidade que presenciar ou tiver conhecimento do fato, deverá tomar imediatas providências para impedir seu

prosseguimento. (REGULAMENTO DISCIPLINAR, CEPMG, art. 4º, § 2º, p. 1, grifos nossos);

[...]

Art. 8º. Os CEPMG têm em sua estrutura os seguintes órgãos, subordinados ao CEPM:

[...]

V - **Divisão** Disciplinar do Corpo Docente

VI - **Divisão** de Ensino

VII - **Divisão** Administrativa (REGIMENTO INTERNO, art. 8º, V, VI, VII, p. 4, grifos nossos);

[...]

Art. 15. A sanção disciplinar é a penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno. (REGULAMENTO DISCIPLINAR, CEPMG, art. 15, p. 7, grifos nossos);

[...]

Art. 44. São atribuições do Corpo Docente:

I - **conhecer e cumprir** este Regimento, o calendário escolar, o currículo, as ementas, os planos de anuais e de ação bem como as demais normas e instruções em vigor. (REGIMENTO INTERNO, art. 44. p. 17, grifos nossos);

[...]

Art. 137. Constituem deveres da comunidade escolar, segundo suas atribuições as seguintes disposições: II - Exercer com responsabilidade, assiduidade, pontualidade e qualidade as atividades, funções e atribuições de sua **competência**, seja administrativa ou pedagógica, cumprindo o Projeto Político Pedagógico, e as normas emanadas das autoridades competentes. (REGIMENTO INTERNO, art. 137, II. p. 40, grifos nossos).

Ao analisar e comparar as características apontadas fica evidente a burocratização dos CEPMG, que, através de seus inúmeros documentos, propicia condições para a defesa da ordem, da hierarquia e da competição como método de ensino. Embora haja, por parte dos Colégios, a declaração de uma forma democrática de gestão educacional, na prática é “submetida ao império da lei, o modelo mais puro da autoridade legal e portanto, de organização administrativa” (COSTA, 1996, p. 42). Ludwig (1998) reforça esse entendimento ao declarar que o ensino militar se baseia no poder da autoridade máxima:

[...] o modelo administrativo praticado pelas organizações militares no Brasil, seja de ensino ou de outra especialidade, é o de estrutura linear, ou seja, na forma de pirâmide, em cujo vértice repousa a autoridade máxima. Por causa dessa configuração, ela é centralizadora, no sentido de que os que mandam são poucos, daí a preservação da unidade de comando. Nos escalões inferiores, a comunicação não é livre – há necessidade da intervenção dos respectivos chefes. Cada setor possui uma autonomia relativa, subordinando-se apenas em relação à autoridade de linha, isto é, na vertical. (LUDWING, 1988, p. 31).

Dessa forma, há um esforço para manter a alienação e a formação de cidadãos forjados a executar tarefas típicas do sistema capitalista, produzindo e reproduzindo uma democracia de massas, que, diante de seu caráter hierárquico, fundamenta um controle, emanado do poder, que se apropria e retira a criatividade e a liberdade do aluno, adestrando-o em nome da

sociedade capitalista. Essa microrrealidade encontrada nos CEPMG somente reforça a hegemonia de uma sociedade passiva ao poder hierarquizado.

Esse poder é tão absoluto que mesmo o CEPMG fazendo parte da rede estadual cobra uma taxa mensal, paga e aceita pelos discentes naturalmente, como se não fosse uma ilegalidade ao sistema público de ensino, pois se entende que público seja aquilo que é do povo, do interesse de todos, sem qualquer exclusão. Essa cobrança, entretanto, afasta as classes mais carentes, ao mesmo tempo em que corrobora para a formação elitista da própria escola pública:

Art. 147. São contribuições voluntárias doadas pelos pais ou responsáveis pelos alunos:

§ 1º Contribuição esporádica, mediante solicitação e destinação prévia, com material de uso geral ou pedagógico destinada a prover a seção de Recursos Didáticos e Serviços Gerais.

§ 2º Contribuição voluntária feita por cada pai ou responsável pelos alunos, durante o ano letivo, destinada a prover as despesas gerais do CEPMG para a melhoria do ensino. (REGIMENTO INTERNO DO CEPMG, 2018).

Dessa forma, essa taxa de cobrança se faz ilegal, excludente das classes populares de baixa renda, além de ferir princípios constitucionais do acesso, permanência, igualdade e gratuidade do ensino público. Para os CEPMG, no entanto, essa cobrança é apenas uma “contribuição voluntária” não obrigatória e destinada para prover despesas gerais e melhorar a qualidade de seus serviços. Essa cobrança é semelhante à adotada na ditadura de Vargas na Constituição de 1937, que instituía a cobrança de taxa para a “caixa escolar”, ou seja, um passado que insiste em impossibilitar o acesso e a permanência da população pobre à educação.

### **3.7 Regimento e regulamentos**

Para garantir a eficiência de sua estrutura organizacional, os CEPMG são normatizados em regimento e regulamentos, instituídos pelo Comando de Ensino da Polícia Militar. São divididos em Regimento Interno, Regulamento de Continência, Regulamento de Uniformes e Regulamento Disciplinar, disponíveis nos sítios das escolas. São constituídos por um conjunto de normas pormenorizadas, parecidos com as do Código Penal, utilizado para que sua comunidade cumpra as normas estabelecidas para evitar infrações e sanções impostas.

O Regimento Interno apresenta as normas gerais da instituição, as parcerias pela criação e funcionamento do CEPMG, sua natureza jurídica, identificação do colégio, os níveis

de ensino, bem como princípios, fins e objetivos da educação. Expõe seu modelo de gestão como “democrático”, indicando subordinação à Secretaria de Segurança Pública, por meio da Polícia Militar, e parceria com a Secretaria de Estado da Educação.

Detalha sua estrutura organizacional, centralizada na figura do Comandante Diretor, com uma divisão hierárquica a ser seguida, em que os cargos de chefia são concentrados dentro da esfera da Polícia Militar, a qual se encarrega de designar os funcionários civis cedidos pela Seduce. Pormenoriza as atribuições específicas de cada órgão e a função de cada cargo, ou seja, a fragmentação do poder para o controle, bem como a divulgação para o fiel cumprimento das normas estabelecidas para sua comunidade escolar. Para Foucault (1999), essa relação hierárquica se beneficia da disciplina para docilizar corpos e coagir para uma constante utilização, sendo que a organização pormenorizada de seus regimentos facilita uma educação controladora e hierárquica, padronizada para garantir a subordinação de seus alunos.

Constam, ainda, informações sobre projetos e eventos culturais, aspectos referentes a laboratórios, biblioteca, atribuições do corpo docente e obrigações do discente, organização pedagógica e atribuições dos órgãos auxiliares, que ajudam na organização para o melhor desempenho dos alunos e a manutenção da ordem.

Dentre os órgãos auxiliares existe a figura peculiar do Conselho Disciplinar, que tem como atribuição opinar na aplicação das sanções disciplinares do corpo discente, “um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, que tem por finalidade acompanhar e avaliar o processo de ensino/aprendizagem, bem como o comportamento do aluno” (art. 67). O poder atribuído ao órgão é tamanho que tem autonomia para desvincular o aluno, mesmo com rendimento satisfatório, mas que não tenha comportamento condizente com o aludido pelo regimento: “será desvinculado o aluno que: tendo concluído o ano letivo, ainda que com aproveitamento, não contar com o parecer favorável do Conselho Disciplinar para sua permanência no CEPMG, depois de esgotados os recursos, ante seu comportamento disciplinar e ético” (art. 96, IV).

Essa modalidade de educação castrense de autoritarismo pedagógico, que coloca padrões de comportamento acima do processo de aprendizagem, não condiz com uma gestão democrática, pois caracteriza-se como um processo de dominação, destituindo o aluno de seu direito de permanecer na instituição por não se encaixar nos protótipos comportamentais solicitados por ela.

Semelhante ao regulamento das instituições militares, o Regulamento de Continências do CEPMG dispõe sobre as maneiras de manifestar respeito e apreço aos seus superiores, pares e símbolos nacionais, exigidos dentro e fora de suas dependências. Sua divisão aborda a

finalidade, os sinais de respeito e de continência, a apresentação, a continência da tropa, a passagem da chefia, cargos ou funções e o procedimento para hastear e arriar a Bandeira Nacional.

Em seus 39 (trinta e nove) artigos fica claro todo o poder hierárquico e disciplinar a que os alunos estão subordinados:

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

I – pela continência;

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

III – observando a antiguidade dos cursos;

IV – por outras demonstrações de deferência.

§ 1º – Os sinais regulamentares de respeito e apreço entre o corpo discente constituem reflexos adquiridos mediante cuidadosa instrução e contínua exigência.

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

Tais exigências traduzem as manifestações do poder disciplinador. Entende-se que relações de respeito e cordialidade em qualquer meio social sejam essenciais para a conformidade de qualquer ambiente, entretanto, o que se questiona é o excesso do poder disciplinador que predomina como mecanismo de vigilância panóptica<sup>22</sup> com obediência total às ordens dos superiores hierárquicos. Toda essa coibição simbólica de normas, impostas dentro dos muros dos CEPMG, exerce o controle do corpo dos alunos, “um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 1999, p. 130), ditando como deve ser o comportamento, a postura, os cumprimentos, os momentos, a utilização do tempo, ou seja, seus corpos são instrumentalizados por meio de mecanismos de poder, tornando-se objeto submisso, “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1999, p. 117). Assim, vai transformando-os em cidadãos passivos, mera fonte econômica a serviço do capitalismo, sempre a produzir e a trabalhar.

Reforçando essa relação de poder, o Regimento de Uniformes auxilia no mecanismo de dominação, padronização e exclusão. O uniforme militar é padronizado e reflete valores, tradição, disciplina e hierarquia dentro da sua comunidade. Suas normas regulam a confecção,

---

<sup>22</sup> Forma de poder definida inicialmente por Bentham, como um edifício em forma de anel, com um pátio no meio no qual havia uma torre central, com um vigilante. Esse anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior, permitindo que o vigiado não veja o vigilante e tenha a sensação de ser observado a todo instante. “É uma máquina que fabrica bons comportamentos, sem recorrer à força física para que um operário trabalhe, um louco acalme-se, um detento comporte-se bem ou um aluno seja aplicado” (FOUCAULT, 1999, p. 167).

a posse e a obrigatoriedade de uso dos uniformes para o corpo docente, discente e todos os servidores administrativos e de serviços gerais.

Descreve minuciosamente a composição e a classificação do uniforme, além de dispor sobre calçados e aparência do cabelo, não sendo permitido o uso de roupas sobrepostas ou outros tipos de adereços que possam alterar as formas e as cores do uniforme e seus acessórios. Apresenta sete modalidades diferentes, sendo um específico para gestantes. O aluno é obrigado a se apresentar com a farda adequada, já que seu uso indevido gera punições. Aos membros do Corpo Pedagógico e Administrativo fica o dever de fiscalizar. Todas as peças devem ser adquiridas pelos próprios interessados.

Para este ano de 2018, o uniforme básico custou R\$ 414,00 (quatrocentos e quatorze reais). Infere-se que os CEPMG não são escolas para filhos de trabalhadores pobres, que, dentre outros motivos, encontram-se impedidos de frequentar esses colégios por falta de possibilidade financeira de adquirirem os uniformes.

O uniforme ajuda na identificação do aluno e a série a que este pertence é identificada por insígnias apostas sobre os ombros. O Ensino Fundamental é representado por divisas e o Ensino Médio por estrelas de cinco pontas, ambas azuis, acrescidas de uma estrela amarela representando o “Ensino Militar”. Aqueles que se destacam por bom comportamento e médias acima de 9 (nove) no bimestre têm a honra de ganhar e expor um alamar como recompensa, podendo permanecer com ele durante o semestre, caso continue a merecer. O alamar é um adereço complementar ao uniforme, com valor simbólico para o aluno premiado:

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

[...]

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

De tal modo, o sucesso competitivo é disseminado, motivando os alunos a se enquadrarem na busca da qualidade e no esforço de internalizarem a cultura na busca da excelência em ser o melhor. Entretanto, sabe-se que cada ser humano possui sua individualidade, com habilidades e dificuldades para determinada área de conhecimento, logo, compreende-se que nem todos conseguem se destacar e alcançar os padrões pré-estabelecidos, ocasionando muitas vezes o desânimo e o próprio descrédito pessoal, pois esse sistema de

premiação tem o poder de recompensar e castigar ao mesmo tempo. Esse comportamento, na concepção foucaultiana, gera classificação, regulamentação e controle:

A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. Havia sido aperfeiçoado na Escola Militar um sistema complexo de hierarquização “honorífica”, em que as roupas traduziam essa classificação aos olhos de todos, e castigos mais ou menos nobres ou vergonhosos estavam ligados, como marca de privilégio ou de infâmia, às categorias assim distribuídas. Essa repartição classificatória e penal se efetua a intervalos próximos por relatórios que os oficiais, os professores, seus adjuntos fazem, sem consideração de idade ou de posto, sobre “as qualidades morais do aluno” e sobre “seu comportamento universalmente reconhecido”. (FOUCAULT, 1999, p. 151).

A disciplina torna-se massificadora e individualizadora, formando sujeitos egoístas que negligenciam a coletividade, padrões que não se coadunam com a declaração de formação cidadã propagada no *status* do CEPMG. A escola como espaço democratizante não deve incentivar e reforçar efeitos negativos de individualidade, e sim buscar o respeito à diversidade, a tolerância e a harmonia, além de desenvolver potencialidades e conhecimentos para que o educando possa viver conscientemente em sociedade, buscando o bem da comunidade.

Com inúmeras regras extraídas da formação militar, o CEPMG instituiu seu Regimento Disciplinar justificado em comportamentos que julga inadequados, com as respectivas sanções para cada infração. Percebe-se a finalidade de normatizar e dominar os educandos para serem subservientes a seu regime. Declara:

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

Curiosa essa justificação do regimento fundamentada nos princípios de justiça e equidade, visando o desenvolvimento da pessoa. Que justiça e igualdade são essas em uma instituição que se utiliza do rigor disciplinar para manter a passividade de seus alunos, tornando-os sujeitos apáticos e despolitizados que apenas irão aceitar e reproduzir o sistema social e econômico vigente?

As normas disciplinares vão além de simples regras de convivência para um ambiente harmônico, buscam, além da uniformização de seus discentes, padronizar gestos e atitudes. As

transgressões podem ser classificadas em leves, médias e graves. A competência para aplicação é inerente ao cargo, todos do comando militar. Ao Chefe da Divisão Disciplinar, Subcomandante e Subdiretor competem a advertência e a repreensão; ao Comandante Diretor compete advertir, repreender e suspender. Entretanto, aqueles que não possuem competência funcional também possuem a obrigação de levar qualquer infração ao conhecimento da autoridade competente. Destacam-se algumas transgressões que os discentes não podem praticar:

Art. 166. Transgressões disciplinares são quaisquer violações dos preceitos de ética, dos deveres e obrigações escolares, das regras de convivência social e dos padrões de comportamento impostos aos alunos, em função do sistema de ensino peculiar ao CEPMG:

§1º São transgressões de natureza LEVE:

[...]

8. Conversar e mexer-se quando estiver em forma;

[...]

13. Usar óculos com lentes ou armações de cores extravagantes, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados;

[...]

§2º São transgressões de natureza MÉDIA:

[...]

22. Deixar de cortar o cabelo na forma regulamentar ou tingi-lo e/ou apresentar-se com barba, ou bigode por fazer e costeleta fora do padrão;

23. Apresentar-se com o cabelo fora do padrão, deixando-os soltos com pontas ou mechas caídas (alunas), ou tingido de forma extravagante;

[...]

26. Sair da forma sem permissão da autoridade competente;

[...]

36. Sentar-se no chão estando fardado;

[...]

38. Comparecer a aluna a qualquer atividade com as unhas fora do padrão, estando devidamente uniformizada;

[...]

46. Promover ou tomar parte de qualquer manifestação coletiva e/ou espalhar boatos ou notícias que venham a macular o nome do CEPMG ou a comunidade escolar;

[...]

§3º São transgressões de natureza GRAVE:

[...]

62. Deixar de zelar pelo bom nome do Colégio;

[...]

73. Ter atitudes ou relações comportamentais que desrespeitem as convenções sociais;

[...]

78. Manter contato que denote envolvimento de cunho amoroso (namoro, beijos, etc.) dentro do Colégio, ou quando uniformizados;

Dessa forma, para qualquer infração será aplicada uma “penalidade de caráter educativo que visa a preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno” (art. 172). Concorda-se que a disciplina seja importante em qualquer espaço social, principalmente na escola, entretanto, será que corte e cor de cabelo

influenciam no processo de aprendizagem? Será que um simples adereço, uma costeleta ou um óculos de grau de cor vermelha desvirtua comportamentos que prejudicam a harmonia de uma escola?

Entende-se que o método de ensino da escola seja fundamentado na tradição militar, no entanto, diferentemente desta, o CEPMG não forma para a guerra, para a carreira militar, é uma instituição pública com o dever legal de difundir conhecimentos para o aprimoramento individual, ao mesmo tempo em que tem a obrigação de instaurar princípios e valores morais para o bem comum da comunidade, pois só assim conseguirá exercer seu papel de formação cidadã.

Percebe-se que essa austeridade metodológica acentua o poder disciplinador da escola a serviço da classe dominante e opressora, que se utiliza do discurso da qualidade de ensino para mascarar mecanismos de controle, docilizando o aluno soldado através do castigo disciplinar com a função de reduzir os “desvios” e, então, classificar os “bons” e os “maus”.

### **3.8 Disciplinar para ensinar?**

Compreende-se que a prática educacional que visa transformação social está relacionada à disciplina, tornando o tema complexo, uma vez que está ligado a diferentes concepções de homem, sociedade, cultura e educação. Portanto, seja qual for a instituição ela estará permeada de regras e normas que aos poucos vão se institucionalizando e se justificando de forma a não perceber que suas implicações e a falta de reflexões, seus sentidos e significados leva a uma homogeneização e acomodação social.

A escola, por conjecturar os anseios que a população almeja, se transforma em importante mecanismo de sociabilidade na formação de sujeitos. Para Costa (2002, p. 10), essa formação apresenta três características essenciais que perduram ao longo do tempo: a primeira enfoca a noção liberal de cidadania, em que os “indivíduos são concebidos como cidadãos e a ordem social como uma república”; a segunda define os indivíduos “como força de trabalho, e a ordem social como sistema de restrições objetivas que moldam tanto o mundo do trabalho como também outras esferas da vida”; por fim, a terceira compreende a ordem social como produtiva, “moldando uma determinada subjetividade através de mecanismos como a disciplina. Nessa via, a escola tem papel substancial, pois é ela que irá interferir na constituição das subjetividades, tornando, através da disciplina, o corpo mais produtivo e eficiente para a ordem social”.

Acredita-se, desse modo, no papel da escola como espaço democrático, onde disciplina e indisciplina fazem parte desse processo educativo na construção de um ser humano autônomo ao aprender a conviver com conflitos e diferenças, fator de suma importância para a apropriação de sua cidadania e para tentar modificar a realidade que lhe cerca. Dessa forma, questiona-se se a disciplina, a coação e a punição utilizadas dentro dos colégios militares como recurso metodológico de ensino são realmente necessárias para o sucesso da educação de qualidade que o CEPMG oferece e a população almeja. Será que é através da disciplina que se alcança a formação do cidadão autônomo, politizado, crítico e solidário, capaz de alguma transformação social?

Como já observado, Foucault (1999, p. 143) atribui à disciplina um entendimento dual que se complementa, aumenta a força que emana do corpo em termos econômicos de utilidade, ao mesmo tempo que em diminui essa mesma força, em termos políticos de obediência. Segundo o autor, a disciplina fabrica sujeitos, “ela é a técnica específica de um poder que toma os sujeitos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

Essa relação de poder está em constante mutação, composta de relações sociais em que todos são sujeitos e objetos desse poder concomitantemente. Entretanto, a disciplina tende a coisificar o homem para garantir a eficiência de sua sujeição e alienação em favor do processo capitalista e o corpo passa a ser apenas um objeto perdendo a individualidade, característica de cada ser humano. Assim, a disciplina vai formando um novo cidadão útil, uniforme e servil.

Por ser uma microssociedade de diferentes culturas e precisar repassar conhecimentos generalizados à escola, apresenta dificuldades em trabalhar com as inúmeras singularidades dos alunos. Para Costa (2002, p. 33) “essa singularidade é uma afronta aos mecanismos de controle”, pois a escola vigia e controla o tempo todo e a disciplina auxilia na imposição da ordem, na classificação, na distribuição do aluno dentro de seu espaço. O professor de forma hierarquizada controla passos, postura, conhecimentos, emoções, padronizando corpos para responder ao menor sinal.

Realidade cotidiana nas escolas, todavia, os CEPMG fazem uso da disciplina como uma forma de manutenção à hierarquia e à ordem pré-estabelecida. A disciplina na escola militar é cobrada por meio de regimentos e regulamentos e, caso não sejam executadas as regras de forma devida, existem as penalidades que o educando deverá sofrer. Seu Regulamento Disciplinar é um “guia” para se manter na instituição e alcançar o sucesso, pois “[...] As normas disciplinares devem ser encaradas como um instrumento a serviço da

formação integral do aluno, não sendo toleráveis nem o rigor excessivo, que desvirtua ou deforma, nem a benevolência paternalista, que a desfibra e degenera” (REGULAMENTO DISCIPLINAR, art. 2º).

No entanto, essa “formação integral” se faz em uma gestão escolar focada no cumprimento dos deveres, na eficiência e na eficácia de resultados. Nessa busca, cria-se um jogo de competição: estudar para ser o melhor, para passar na frente dos outros, para poder garantir o seu lugar no mercado de trabalho. Nos CEPMG, o ensino tem “como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (REGIMENTO INTERNO, art. 4º, § 3º, VIII), ou seja, a aprovação e o ingresso no ensino superior utilizando-se de competição, premiação e punição para o alcance desse objetivo. Para Belle (2011), os professores são indiferentes aos princípios de democracia e cidadania e alheios à subjetividade dos estudantes, acreditam e defendem as premiações, motivando os alunos a se comprometerem e a sempre estarem superando seus esforços.

Essa “dinâmica de ensino” reduz a participação e a formação política do aluno, correspondendo a uma concepção reduzida de educação conteudista, transformando sujeitos em cidadãos apáticos que comprometem o futuro da democracia. Paro (2001), ao defender a escola como espaço capaz de mudar a realidade social e construtor de cidadãos, acredita que ela deve ser sustentada pela realização de dois objetivos numa dupla dimensão, que são indissociáveis: individual e social:

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para o “viver bem” (Ortega y Gasset, 1963). Por sua vez, a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. (PARO, 2001, p. 34).

Nessa interação entre ser individual e social numa mesma dimensão, desenvolvida pela educação pelo bem comum, busca-se uma formação de cidadãos partícipes, construtores da liberdade individual que leva a uma democracia mais humana e justa. Entretanto, percebe-se que a realidade brasileira muitas vezes apresenta fins antagônicos aos aqui proclamados, como no caso dos sistemas de ensino apresentados por este trabalho, que primam pela centralização do poder, pela valorização das hierarquias e pelo disciplinamento como mecanismo de educação cidadã.

Benevides (1996, p. 224) acentua que a formação para a cidadania muitas vezes não passa de “mero ornamento retórico ou, então, confundida com um vago civismo ou ‘patriotismo’”, presente em todos os objetivos do sistema educacional nacional, entretanto ainda distante da efetiva “educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes”.

Infelizmente, a minoria dos governantes mantém subjugada a maioria dos governados pelo domínio econômico e pela educação a seu serviço, pois tiram vantagem do povo sem instrução formal, facilmente manipulado, que não compreende a importância do conhecimento para exercerem seus direitos e obrigações como soberanos do processo democrático.

A autoridade pedagógica é uma prática complexa e contraditória, pois a autêntica autoridade leva em si sua negação, qual seja, a construção da autonomia do outro. Podemos compreender aqui autoridade no seu sentido mais radical e transformador, que é “a capacidade de fazer o outro autor”. Em função disto, o professor deve viver esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar. Tal contradição é constante e não pode ser anulada, apenas resolvida em diferentes momentos, tendo em vista os objetivos do trabalho, sendo restabelecida logo em seguida em outro patamar e contexto. (VASCONCELLOS, 2009, p. 248).

Daí a importância do poder que a escola possui, mesmo que relativo, de contribuir para alterar as relações de dominação e as desigualdades sociais, acreditando-se que o excesso de disciplina, civismo, dominação e hierarquia encontrados nos CEPMG não contribuem para com essa função social da escola de promover cidadãos autônomos, reflexivos e de consciência democrática. Para Teixeira (1956, p. 5), esse tipo de “escola não poderá formar democratas. Só mesmo por milagre é que, depois dessa experiência escolar, alguém não sairá ou um perfeito e resignado conformista ou um perfeito e acabado rebelde. Nenhuma das duas disposições é útil para a democracia”.

Assim, percebe-se que o ensino nos CEPMG tenta construir uma subjetividade passiva e padronizada. Para Belle (2011), o aluno, ao seguir à risca seu Regimento, transforma-se em um aluno militar, devendo enquadrar-se nos parâmetros que a corporação entende como adequados: postura corporal, corte e cor de cabelo, barba feita, farda e sapato adequado a cada evento, ritualização das normas de cumprimento e até mesmo o timbre de voz, que deve ser firme e disciplinado. Todo esse controle tem a pretensão de ultrapassar seus muros, introduzindo seus padrões de vida para a sociedade.

Seu Regimento deixa claro que não existe espaço para participação. Não há discussões sobre os rumos da aprendizagem, nem mecanismos de possibilidade de interação e discussão dos problemas internos, cabendo-lhes apenas seguir as normas e regras pré-estabelecidas e transmitidas do alto.

Art. 43. São deveres e responsabilidades do corpo discente:

I - observar o que prescreve as normas em vigência, primando por uma conduta exemplar, tanto em âmbito interno quanto externo;

II - primar pela probidade na execução de qualquer atividade escolar;

III - obter o máximo de aproveitamento no ensino ministrado, desenvolvendo o espírito de organização e métodos de estudos;

IV – apresentar-se sempre corretamente uniformizado e observar as atitudes regulamentares.

Com o dever de conduta exemplar pelo cumprimento das normas pré-estabelecidas hierarquicamente não existe espaço para participação, para a construção da rotina escolar, para a interação e discussão dos problemas internos. No entendimento de Ludwig (1998, p. 22), a organização castrense possui a capacidade de instituir no aluno a ideologia dominante que prevalece na sociedade, uma vez que “por meio dessas atividades o aluno assimila os valores de obediência, submissão, dependência, paternalismo, assiduidade, pontualidade, racionalidade e meritocracia”.

A escola poderia caminhar contra essa lógica punitiva e violenta, dando formação para que os estudantes pensem sobre o mundo em que vivem e tomem decisões, mas, na prática, ela se transforma em ambiente de reprodução de autoritarismo. Entre as propostas supostamente idealizadas e utópicas encontra-se a realidade concreta, foco principal do próximo capítulo, com a apresentação dos dados empíricos da análise bibliográfica.

## CAPÍTULO 4

### A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA E SUAS IMPLICAÇÕES

Neste capítulo apresenta-se o método científico adotado na pesquisa e se expõem as formas de construção da metodologia, a escolha dos procedimentos que permitem realizar a seleção e a classificação das categorias de análise investigadas, além de apresentar o percurso da pesquisa e a análise dos dados obtidos.

#### 4.1 Método

Gil (2002, p. 17) define a pesquisa “como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esses problemas objetivam a busca do conhecimento, que, para ter relevância, deve ser articulado às relações sociais. Nesse entendimento, Severino (2016, p. 27) compreende a pesquisa em três dimensões:

[...] dimensão propriamente epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos. De outro lado, assume ainda uma dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só se ensina pela efetiva prática da pesquisa. Mas ela tem uma dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens.

Para a cientificidade da pesquisa utiliza-se a metodologia de pesquisa, visto que ela “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (MINAYO, 2009, p. 14).

Não raro, metodologia e método se confundem no percurso da pesquisa, portanto, é importante ressaltar que o método se refere à “compreensão ampla e articulada da qualidade da relação entre sujeito e objeto na produção do conhecimento”, o ‘caminho’ utilizado como “conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 24). Enquanto a metodologia refere-se à “organização racional da investigação; decisões específicas, tomadas e justificadas no contexto de uma determinada perspectiva” (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2014, p. 52).

Os CEPMG são colégios que fazem parte da rede pública de ensino e estabelecem princípios democráticos para sua gestão, entretanto, sua práxis está alicerçada em valores militares, autoritários e hierárquicos, o que para grande parte da sociedade goiana é responsável pelo sucesso dessas instituições. Dessa forma, a pesquisa procurou um método capaz de desvendar as relações entre a doutrina militar e a sociedade civil e suas implicações para a educação em sua formação social.

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

Há inúmeros métodos que procuram analisar o conhecimento da realidade social, alguns de concepções metafísicas, que “orienta os métodos de investigação linear, a-histórica, lógica e harmônica” (FRIGOTTO, 1994, 74), ou seja, apresentam uma visão categórica, única, centralizada no objeto, imutável da realidade, que não iria contemplar e absorver o poder que os militares exercem na sociedade e a busca da instituição de seus valores nas instituições educacionais.

Oposta ao método metafísico, o método materialismo histórico dialético, baseado na concepção marxista, une sujeito e objeto na ruptura entre o senso comum (*doxa* – em grego: *δόξα*) e o conhecimento científico (*Sofia* – em grego: *Σοφία*), além de demonstrar a postura do pesquisador diante do mundo, que pensa e age em face da ação, do real, expressando uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento, como bem destaca Frigotto (1994, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Segundo Marx, para se chegar ao conhecimento se faz necessária uma “ontologia do ser social” (MASSON, 2014, p. 207), que se utiliza do movimento do pensamento por meio da materialidade histórica das relações sociais de produção, compreendida como meio de subsistência no capitalismo, “que condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que inversamente determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Na busca de compreender a realidade histórico-social dos homens, Marx se utiliza de categorias analíticas “compreendidas como unidade e identidade dos contrários” (GADOTTI, 1995, p. 23) como instrumento para pesquisar os fenômenos sociais existentes. Por estarem interligadas ao movimento e à realidade, alteram-se de acordo com o contexto inserido e, para a compreensão da implantação do militarismo nas escolas públicas de Goiás, discutem-se as categorias práxis, mediação, trabalho, hegemonia, contradição e totalidade.

Marx supera as concepções dos métodos que predominaram na busca pelo conhecimento científico, os quais objetivavam o pensamento humano, separando o sujeito do objeto, negligenciando o pensamento dialético como lógica de interpretação de mundo. Sob uma perspectiva dialética, ele parte das necessidades empíricas do homem, suas necessidades de existência, em que as relações materiais que os homens estabelecem e os modos de reprodução de seu meio de vida formam a base de todas as suas relações. Sua teoria, para Fernandes (2008, p. 11), “é intrinsecamente revolucionária, anticapitalista e humanista. Ela é uma teoria que sustenta a esperança e nos entrega instrumentos para a ação transformadora”.

O método dialético já existia antes mesmo da Grécia Antiga, entendida como “um modo específico de argumentar que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando, assim, a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese)” (GADOTTI, 1995, p. 15).

Conforme Gadotti (1995), foi com Hegel que a dialética passou a ter mais relevância nos estudos filosóficos. Partindo das ideias de Kant a respeito da capacidade de intervenção do homem na realidade sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel chega ao conhecimento partindo do abstrato, em que “a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo” (GADOTTI, 1995, p. 18). Nesse todo unificado está o sujeito, que deve transcender a simples observação dos fatos, buscando o conhecimento por meio da realidade histórica, num processo dialético baseado no conflito e na contradição.

A dialética em Marx excede ao método de Hegel, dissociada do processo histórico-econômico e político. O autor compreende que o conhecimento leva a novas transformações das realidades históricas, pois busca a concepção de mundo, de homem, de sociedade, da realidade enquanto práxis, enquanto para Hegel os fenômenos sociais se orientam por leis naturais e são, logo, passíveis de observação neutra e objetiva, dissociando o objeto do sujeito. Com essa

objetivação do objeto, reduz-se “o objeto de estudo a unidade, individualidade, fatores ou variáveis isoladas, autônomas e mensuráveis” (FRIGOTTO, 1994, p. 75).

Marx desenvolve uma nova ciência, produz um novo conhecimento científico ao unir o materialismo com o idealismo, mediado pela *práxis*, que faz surgir a realidade social. “Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito” (TONET, 2013, p. 78 apud MASSON, 2014, p. 209).

A *práxis* é a prática articulada à teoria, atividade humana sensível, espírito e matéria, objetividade e subjetividade compreendidas como uma unidade indissolúvel. Ela inclui todas as objetivações humanas, através dela o homem passa a ser compreendido como ser social “se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 44). Entretanto, a *práxis* vai além do homem criativo e (re) produtor e a depender das condições históricas sociais, pode subjuga-lo, pois “entre os homens e suas obras, a relação real, que é a relação entre criador e criatura, parece invertida – a criatura passa a dominar o criador” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 44) e conseqüentemente aliena o homem.

A teoria marxista contesta o materialismo de Feurbach que se limitava a compreender o mundo como objeto de contemplação, e não como resultado da ação humana, fato que contribuía para a alienação do homem. Marx e Engels defendiam que a prática poderia transformar essa realidade, pois a alienação estaria associada às condições materiais de vida, principalmente pela exploração da força de trabalho, onde a humanização do ser social é fragmentada, e somente pelo processo do materialismo revolucionário, crítico, prático e da ação política poderia se extinguir essa alienação. Marx declara, em suas teses II e XI sobre Feuerbach, que os critérios da verdade estão refletidos na ação (*práxis*):

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento é uma questão puramente escolástica (tese II).

Os filósofos se limitam a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (tese XI). (FRIGOTTO, 1994, p. 82).

Dessa forma, através da *práxis* se chega ao conhecimento, verdade que não é absoluta, mas o melhor caminho para revoluções que transformam as relações sociais. O conhecimento

permite que o ser humano transforme não só o mundo, mas a si mesmo. Essas mudanças ocorrem através do trabalho, categoria conceituada por Marx (1996, p. 297), na obra *O Capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Marx compreende o trabalho de forma ampla, não apenas econômica, já que por meio do trabalho o homem transforma a natureza e a si mesmo, ou seja, pelo trabalho o homem torna-se homem, torna-se ser social. Mediante o trabalho o homem (re) produz suas relações, entretanto, essa produção, dentro da sociedade capitalista, condiciona a exploração entre os homens, dividindo a sociedade em classes, “a divisão social do trabalho torna tão unilateral seu trabalho quanto multilaterais suas necessidades. Por isso mesmo, seu produto serve-lhe apenas de valor de troca” (MARX, 1996, p. 229). De atividade essencial que leva à humanização, o trabalho determina um processo inverso, de alienação.

Essa exploração leva à dominação, a uma hegemonia por uma dominação ideológica:

A ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade. Desde logo, porque os ideólogos acreditam que as idéias modelam a vida material, concreta, dos homens, quando se dá o contrário: de maneira mistificada, fantasmagórica, enviesada, as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si. Não são, portanto, a idéia Absoluta, o Espírito, a Consciência Crítica, os conceitos de Liberdade e Justiça, que movem e transformam as sociedades. Os fatores dinâmicos das transformações sociais devem ser buscados no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por eles acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais. (MARX, 2008, p. 11).

A formação ideológica estabelece a dominação aos menos favorecidos, burgueses e trabalhadores, cidadãos ativos e cidadãos passivos. As relações sociais passam a ser estabelecidas pelo interesse de classes, consolidando o poder político dos que detêm a propriedade dos meios de produção, além de disseminarem pensamentos e comportamentos para que os grupos sociais (re) produzam, de forma hegemônica, padrões estabelecidos, capazes de afastar possíveis conflitos.

Esses mecanismos ideológicos são encontrados nos CEPMG, que se utilizam do poder real e simbólico da farda para instaurar a “disciplina” e a “ordem” em suas instituições. Apresentam-se como o “perfeito modelo de salvação” para combater indisciplinas e

delinquências juvenis, além de exibir um alto índice de aprovação de seus alunos para o ensino superior, tornando-se modelo de 'sucesso' educacional da sociedade goiana.

Para Masson (2014, p. 211) “A ontologia social marxiana é, portanto, centrada na práxis e fundada no trabalho” e busca compreender o sujeito social em sua totalidade. Uma totalidade que seja concreta, formada por “totalidades de menor complexidade” (MASSON, 2008, p. 211), ou seja, é um todo complexo, que vai do menor até o mais abrangente. Dessa maneira, “pode-se dizer que a categoria simples pode exprimir relações dominantes de um todo pouco desenvolvido ainda, relações que já existiam antes que o todo tivesse se desenvolvido na direção que é expressa em uma categoria mais completa” (MARX, 2008, p. 260).

A totalidade não tem a pretensão de compreensão total dos fenômenos, mas sim compreendê-los a partir da dinâmica de suas múltiplas relações, que são relativas, transitórias, e compreendidas a partir de suas contradições e mediações que constituem a própria totalidade. Gadotti (1995, p. 26) explica que “os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real”.

A contradição é universal, inerente às relações sociais ou à matéria, onde afirmação e negação, coerência e incoerências, conflitos e conexões se encaixam, tudo ao mesmo tempo, desvelando a essência do dialético movimento, que leva ao conhecimento. Tais contradições são encontradas na sociedade goiana que, dentro de um regime democrático, investe na militarização de escolas públicas para formar cidadãos, mas os princípios e procedimentos hierárquicos e disciplinares dessas instituições se contrapõem à educação emancipadora.

Todo esse movimento une sujeito e objeto em uma simbiose que considera as contradições e os antagonismos do movimento real com o movimento do pensamento para descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade:

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem do plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1976: 30 apud FRIGOTTO, 1994, p. 80).

O método dialético de Marx enquanto método de investigação e de exposição distingue, sem separar, esses dois momentos, pressupondo que o objeto só pode ser exposto depois de ser investigado, analisado criticamente em suas determinações essenciais. Jacob Gorender, estudioso do Marxismo, ao fazer a apresentação do livro *O Capital* destaca o quanto a investigação exige esforço para adquirir conhecimento:

[...] Marx não descansava enquanto não houvesse consultado todas as fontes informativas de cuja existência tomasse conhecimento. O fim último da investigação consiste em se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos. Somente depois de cumprida tal tarefa seria possível passar à exposição, isto é, à reprodução ideal da vida da matéria. (MARX, 1996, p. 24).

A exposição é o resultado que se obteve na pesquisa, devendo o pesquisador se apropriar das minúcias da realidade estudada para a compreensão do todo, pois cada objeto, a depender de seu contexto histórico, requererá uma maneira específica de abordagem. Essa análise irá reger o início, o desenvolvimento e o término da pesquisa para posterior exposição.

Gadotti (1995, p. 31) expressa que Marx entende o método de exposição como a “reconstituição, a síntese do objeto ou fenômeno estudado, como um processo inverso, oposto ao primeiro, de tal forma que o leitor imagina que o autor o construiu *a priori*. Na exposição o objeto revela-se gradativamente segundo as peculiaridades próprias”, ou seja, essa nova apresentação pressupõe uma transformação da realidade anterior.

Assim, o método histórico dialético é fundamental para a pesquisa, pois conduzirá ao conhecimento da realidade dos CEPMG, desvelando como se institui um processo educacional que objetiva a democracia e a formação cidadã plena de seus alunos, mas, contraditoriamente, se utiliza de técnicas militares arcaicas para a formação dos futuros cidadãos, que buscarão uma sociedade mais livre, justa e coletiva.

## **4.2 Procedimentos metodológicos**

Com a proposta epistemológica de investigar a formação militarizada ‘cidadã’ nos CEPMG, fundamenta-se a pesquisa bibliográfica pela investigação de “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38) e que tem a pretensão de levar à (re) construção de significados relevantes, por meio de uma relação dialética e dinâmica que possibilitará melhorar as relações sociais.

Para esta pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa por influência ao “modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (SEVERINO, 2016, p. 125). Logo, desvelará os caminhos a serem percorridos, uma vez que a direção do objeto de estudo começa com a pesquisa documental, que segundo Bardin (2002), começa a ser definida a partir do recolhimento de dados, que propicia selecionar, classificar e armazenar materiais para análise de seus conteúdos com o objetivo de desvendar suas mensagens, propiciando um diálogo dos pontos em comum, com a finalidade de explorar suas implicações para compreender e interpretar os fenômenos apresentados.

De acordo com Severino (2016, p. 131), a pesquisa bibliográfica “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos teses, etc.”. A identificação e a escolha da bibliografia foram feitas simultaneamente com as atividades desenvolvidas no curso de mestrado, durante a elaboração do projeto e no decorrer das leituras selecionadas. Inicialmente, realizou-se um levantamento de artigos, livros, dissertações e teses, além de algumas legislações pertinentes ao tema.

As fontes mais utilizadas serão arquivos de periódicos, bancos de teses produzidas no Brasil e no exterior, reconhecidos pelo Governo e bibliotecas universitárias, reconhecidos pela tradição e credibilidade, em que a publicação de literatura científica obedece a regras de conduta ética e padrões de qualidade. Primeiramente, acessou-se a plataforma de busca do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Google Acadêmico, por disponibilizarem grande acervo de teses e dissertações de várias instituições nacionais e estrangeiras. Além da fonte secundária “Google”, ao longo da pesquisa surgiram *sites* que eventualmente foram utilizados como fontes auxiliares de pesquisa. Prodanov e Freitas (2013, p. 81) entendem esse momento como revisão de literatura que

[...] ajudará na organização do trabalho e servirá de suporte no momento do direcionamento e da planificação da pesquisa, possibilitando que o pesquisador faça um recorte do que será importante ou não nas etapas do trabalho, como também no levantamento da hipótese da pesquisa. Isso permite a definição do método a ser utilizado e, conseqüentemente, dos procedimentos e instrumentos para a investigação científica.

Com a leitura para reconhecimento do material foi se definindo um rol de expressões que deveriam ser capazes de orientar tanto o trabalho de procura em ferramentas de busca quanto os descritores, norteando a seleção dos documentos que se referem efetivamente ao objeto desta pesquisa e que seriam lidos e analisados no decorrer do próprio processo de busca dos textos referentes ao tema central da pesquisa, a saber: “Militarização de Escolas em

Goiás”; “Educação e Cidadania”; “Educação Militar”; “Cidadania e Disciplina”. A partir dos critérios de busca estabelecidos encontrou-se o seguinte quantitativo:

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados no levantamento geral

Tema da busca	Portal pesquisado		Total
	Capex (pesquisa avançada e simples)	Google Acadêmico (apenas no título)	
Militarização de escolas em Goiás	0	0	0
Educação e cidadania	2.761	2.380	5.141
Educação militar	1.967	358	2.325
Cidadania e Disciplina	1.187	0	1.187
<b>Total de trabalhos</b>	<b>5.915</b>	<b>2.738</b>	<b>8.653</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das 8.653 produções encontradas, iniciou-se uma nova filtragem pelos títulos dos trabalhos, correspondendo ao que Lima e Miotto (2007, p. 41) compreendem como etapa de “leitura de reconhecimento do material bibliográfico”, descrita nas palavras das autoras como “[...] leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema”.

A leitura dos títulos dos trabalhos encontrados permitiu perceber que vários traziam apenas uma das palavras que compunham o termo de busca. Além desses critérios de filtragem, devido ao grande número de produções selecionou-se os resultados colhidos apenas em teses de doutorado e dissertações de mestrado, por compreender uma relevância maior de conhecimentos sobre o tema, que ampliará a compreensão do objeto. Outro critério foi o recorte temporal, 1998 a 2017, que se justifica pela publicação da Portaria n. 604, de 1998, que autorizou a transferência da gestão de algumas escolas da rede pública para o Comando da Polícia Militar.

Com maior conhecimento e familiaridade com o tema, delimitamos as palavras-chave “Militarização”, “Escola pública” e “Goiás” para uma nova busca nos dois bancos de dados descritos anteriormente. Nessa nova fase, encontramos apenas um livro no portal de periódicos da Capex, enquanto no Google Acadêmico, no campo específico para o título, apenas um trabalho, refazendo a pesquisa para o campo em qualquer lugar do texto. Nesse momento, apareceram 189 (cento e oitenta e nove) resultados entre artigos, dissertações e teses. Os resultados iniciais foram checados e imediatamente excluídos os artigos e trabalhos duplicados, ou seja, aqueles mencionados mais de uma vez. Assim, contabilizamos 73 (setenta e três) dissertações e 37 (trinta e sete) teses, totalizando 110 (cento e dez) produções. Após uma primeira leitura de títulos descartamos 99 (noventa e nove) delas, em virtude de seus trabalhos serem direcionados a outras questões e temáticas.

Quadro 2 – Quantidade de trabalhos direcionados a outras questões temáticas

Outras questões temáticas	Teses	Dissertações	Total por questões temáticas
Educação Física	1	9	10
Educação no campo	3	6	9
Ensino superior	5	7	12
Ensino Aprendizagem	4	7	11
Financiamento e Gestão	1	3	4
Formação de Professores	3	3	6
Geografia	2	0	2
Meio Ambiente	2	1	3
Outra federação	2	3	5
Políticas Públicas/Sociais/Educacionais	13	23	36
Regime Militar	0	1	1
<b>Total de produções descartadas</b>	<b>36</b>	<b>63</b>	<b>99</b>

Fonte: Dados da pesquisa

Desconsideradas essas produções, constituiu-se um acervo de uma tese e 10 (dez) dissertações para (re) leitura mais detalhada de títulos, resumos e bibliografia:

Quadro 3 – Acervo preliminar

Tema	T/D	Ano	Inst.
Escola sem limites: violência, indisciplina e autoridade docente	D	2003	UFG-GO
Organizações não-governamentais, reforma do estado e política no Brasil: um estudo com base na realidade de Goiás	T	2005	Unicamp-SP
Movimento estudantil e repressão judicial: o regime militar e a criminalização dos estudantes brasileiros (1964-1979)	D	2008	USP - SP
Somos os filhos da revolução: estudantes, movimentos sociais, juventude e o fim do regime militar (1977-1985)	D	2010	USP - SP
Violência e escola: perspectivas e desafios.	D	2012	PUC-GO
Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno <i>bullying</i> , entre jovens de uma escola militar em Goiânia	D	2012	PUC-GO
A militarização da escola pública em Goiás.	D	2016	PUC-GO
O regime punitivo do educar: um olhar sobre a educação pública no estado de Goiás	D	2016	PUC-GO
“Pedagógico” e “disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás	D	2016	UNB-BSB
Um estudo sobre o perfil de estudantes de ensino médio nos documentos oficiais e em escolas estaduais de Goiânia-GO	D	2016	UFG-GO
Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	D	2017	PUC-GO

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos onze trabalhos excluíram-se sete, pois, apesar de seus títulos fazerem alusão a cidadania, escola pública, militarização e disciplina, seus resumos não contemplavam essas temáticas juntas, hora enfatizavam uma ou outra, de maneira isolada, sem demonstrar relações com a formação cidadã idealizada pelos preceitos militares.

Das quatro dissertações escolhidas as leituras desvelaram bibliografias pertinentes à militarização das escolas públicas em Goiás que não apareceram nas buscas realizadas. Dessa

forma, processou-se mais uma investigação no banco de dados descrito anteriormente, nesse caso, com os descritores: “Colégio da polícia militar”.

Nessa nova pesquisa encontramos 2 (duas) teses e 3 (três) dissertações. Posteriormente, em uma análise mais detalhada escolhemos uma tese e uma dissertação; as outras 3 (três) pesquisas foram descartadas por direcionarem o estudo para outra área da federação. As produções adicionadas às quatro dissertações escolhidas constituem o acervo para a presente pesquisa bibliográfica.

Com os trabalhos selecionados iniciou-se o que Lima e Miotto (2007, p. 41) denominam de ‘leitura seletiva’, “momento de compreensão de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários”, e, para melhor organização e apropriação das produções foi elaborado um relatório descritivo, “cujos componentes delineiam a identidade da dissertação ou tese” (BRZEZINSKI, 2014, p. 13), considerando as seguintes informações: ano de publicação; título do trabalho; nome do autor (a); nível de formação (Doutorado ou Mestrado); Instituição/Estado; ano: resumo; palavras-chave.

Quadro 4 – Relatório descritivo

Tema	Autor (a)	T/D	Ano	Área	Inst.
A genealogia dos regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia	SANTOS, R. D	D	2010	Letras	UFG-GO
Escola de civismo e cidadania: ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás	BELLE, H. B. M.	T	2011	Educação	PUC-GO
Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno <i>bullying</i> , entre jovens de uma escola militar em Goiânia	SOUZA, S. A. de	D	2012	Educação	PUC-GO
“Pedagógico” e “Disciplinar”: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás	CASTRO, N. M. B.	D	2016	Antropologia social	UNB-BSB
A militarização da escola pública em Goiás	SANTOS, R. J. C.	D	2016	Educação	PUC-GO
Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?	CRUZ, L. A. C. M.	D	2017	História	PUC-GO

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa primeira sistematização das produções selecionadas permitiu a análise de algumas informações que contribuem para a pesquisa. Os poucos trabalhos científicos demonstram o reflexo social de aceitação das práticas militares e da subserviência que sempre esteve presente na cultura brasileira, já que desde a colonização os valores militares sempre estiveram a serviço do *status quo* da elite dominante. Os escritos sobre formação de oficiais de Ludwg (1998) conciliam a realidade da militarização de escolas públicas:

Parece que os cientistas da educação ainda não perceberam a importância de pesquisar o ensino militar, fato bastante estranho, uma vez que a história do Brasil, há muitos decênios, mantém-se atrelada à conduta dos funcionários fardados, haja vista os vários momentos em que os militares saíram dos quartéis para se envolverem em problemas de ordem política, conferindo às forças Armadas um papel intervencionista por tradição. (LUDWIG, 1998, p. 7).

A baixa incidência de produções sobre a militarização das escolas públicas em Goiás concentra-se em universidades de Goiânia, com apenas um trabalho em Brasília, e mesmo assim o campo da pesquisa foi o estado de Goiás. O quadro evidencia que a área de Educação da PUC-GO é a que mais aborda o tema.

Os principais termos achados nas palavras-chave foram disciplina e escola, aparecendo três vezes cada uma em três trabalhos diferentes; o termo militar, com suas variantes, foi identificado cinco vezes e apontado no trabalho de Santos (2016) duas vezes. A leitura dos resumos possibilitou mapear os assuntos temáticos que as produções abordaram acerca da militarização das escolas públicas em Goiás, sendo os mais recorrentes os seguintes:

- a) contradições da gestão militar;
- b) relações de poder nas escolas militares;
- c) sistema de ensino excludente;
- d) política pública de militarização de escolas públicas.

Em posse desses dados, principiou-se a “leitura reflexiva ou crítica” com a leitura integral dos trabalhos para compreender a proposta de cada pesquisa selecionada, “a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41). Desse modo, à medida que o material selecionado foi sendo analisado, preencheu-se um resumo analítico (em anexo) com indicadores que, posteriormente, auxiliaram a etapa seguinte da pesquisa (leitura aprofundada e interpretativa): título, autor, orientador, instituição, área de concentração, ano de publicação, palavras-chave, objetivos geral e específico, problema, categorias de análise, eixos orientadores, referencial teórico, método, metodologia, procedimentos metodológicos, justificativa, resultados e conclusão, que facilitaram a identificação de contribuições de cada obra selecionada e relevância para o objeto de pesquisa.

Nesse processo de análise as produções apresentaram objetivos pertinentes ao objeto da pesquisa, desvendando as relações contraditórias entre a gestão democrática proclamada e a práxis autoritária e hierarquizada como uma política de governo que se utiliza de preceitos

militares para instituir disciplina e formatar cidadãos passivos e despolitizados. Isso embasa a “leitura interpretativa” e relaciona “as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

### 4.3 Análise de dados

Fundamentado no diálogo entre a metodologia proposta, o referencial teórico apresentado ao longo da dissertação e a leitura aprofundada das produções acadêmicas destacadas, as categorias que emergiram para análise são: gestão democrática *versus* autoritarismo, educação militar *versus* (trans) formação social e disciplina. Essas categorias irão respaldar as questões norteadoras que regem a pesquisa, quais sejam: qual o sentido de cidadania presente no projeto formativo do CEPMG? Para que tipo de sociedade os alunos do CEPMG estão sendo formados? Quais as implicações sociais do projeto de formação proposto pelos CEPMG?

#### 4.3.1 Gestão democrática *versus* gestão autoritária

A gestão está relacionada à administração de instituições ou de situações pela busca de uma melhor ‘organização e direção’ para alcançar objetivos propostos. Já o termo democrático está associado ao governo de todos, à participação autônoma e igualitária nas discussões e decisões em busca do consenso para melhorar a convivência social. 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.

Ao analisar os trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa, um dos fatores marcantes é a regularidade dos enunciados que se consubstanciam na crítica que o novo modelo de gestão escolar impõe ao tentar homogeneizar o comportamento de sua comunidade com base na autoridade. Constatam-se, então, a contradição entre o instituído em seus regimentos e a *práxis*, como declara Belle (2011, p. 95):

Ações geridas com base em preceitos militares, obediência à hierarquia, cumprimento de tarefas e respectivos resultados, embora tenham por fim o atendimento das normas legais pode comprometer a autonomia almejada nos modelos de gestão democrática. A formação cidadã declarada nos diplomas legais está distante da prática dos gestores das instituições militares. As opções administrativas do colégio militar são, de modo geral, marcadas por relações de poder autoritário, portanto, não permitem a aplicação dos princípios da gestão democrática.

Os militares não se utilizam da educação como ‘mecanismo’ de libertação para a conquista da cidadania e administram suas escolas alicerçados em princípios e técnicas militares, hierárquicas e disciplinares, contrárias aos objetivos de uma educação democrática, a qual propicia a construção do conhecimento na busca do viver bem coletivo, realidade construída com a participação de todos, como evidenciaram os ensinamentos de Paro (2001) e Cury (2002).

A concepção de gestão autoritária introduz uma nova configuração das relações de poder nos sistemas educativos, que influencia diretamente na formação de seus alunos e na preparação para a vida em sociedade, “visto que o militarismo incentiva justamente um *modus operandi* assentado no respeito à hierarquia para a construção das relações sociais” (CASTRO, 2016, p. 31), raciocínio semelhante ao encontrado nos estudos de Santos (2016, p. 123), para quem a administração do sistema militar das escolas públicas “atentou contra os sujeitos, impondo ideias autoritárias e se utilizando de mecanismos repressivos como maneira de controle social”.

Dessa forma, a educação militar é vista como uma prática social, interpretada por Durkheim (1922) como aquela que reproduz os tipos de sujeitos de que necessita. No caso da educação militar, traduz-se em formar ‘cidadãos’ para obedecer a regras, subordinar-se e perpetuar a hierarquia entre as classes sociais, ou seja, adaptar seus alunos à sociedade vigente, desigual e injusta, dominada pelos detentores do poder econômico e cultural.

Educação e ensino militar sempre estiveram interligados desde os tempos da Grécia antiga e, atualmente, essa ligação é legitimada em diversas leis. Os regulamentos que regem a administração dos CEPMG apresentam as finalidades de uma gestão democrática, mas, para Belle (2011, p. 136), “a autonomia de seus membros não foi registrada, o que caracteriza a categoria burocrática de gestão”. Santos (2016, p. 55) esclarece que,

[...] ao tentar se enquadrar na LDB, o Regimento Interno do CPMG oculta sua verdadeira prática. No fundo, o que está em jogo é outro tipo de gestão escolar e de conduta, a escola se pauta pela centralização do poder e pelo autoritarismo. É hierarquizante, exerce controle, vigilância e punição, parte de uma figura central, o comandante e diretor e, de forma cadente, os demais militares que ocupam outros cargos de chefia.

Essa autoridade é reforçada e legitimada legalmente para Costa (1996) e configura uma organização administrativa, uma racionalidade instrumental focada em alcançar notoriedade por meio do alto índice de aprovação em exames de avaliação e pela sociedade, utilizando-se de hierarquia, normas, gratificação, impessoalidade, competição e disciplina, características burocráticas para alcançar seus objetivos. Dessa maneira, Ludwig (1998) declara que a administração do ensino militar é centralizadora, visto que todas as decisões decorrem do crivo da autoridade máxima, no presente caso, o Comandante Diretor, inviabilizando a comunicação, a participação e a autonomia de seus alunos.

Os estudos apontam que a falta de eleição para a direção dos CEPMG é uma afronta aos princípios constitucionais da gestão democrática, interferindo diretamente no processo de aprendizagem. A participação é muitas vezes cerceada ou simplesmente considerada uma simples formalidade, fato que nem sempre agrada a comunidade escolar, como destaca Belle (2011, p. 222-223):

O entendimento dos estudantes sobre a escolha da direção do Colégio confirma o desejo de participação da comunidade em geral nos colegiados. Os dados da Tabela 23 mostram que 36 (68%) estudantes pesquisados argumentam que a escolha deveria ocorrer por meio de eleição direta, com voto universal de alunos, professores, pais e funcionários administrativos; e que a falta de participação na escolha da direção interfere nas relações e diálogos entre esses membros, haja vista que as condutas dos estudantes são impostas pelo alto comando. Poucos são os estudantes que entendem que a escolha é adequada e alegam ser devido a vinculação do Colégio Beta à SSP, portanto devem seguir suas orientações com muito rigor. Outros poucos estudantes entendem que a falta de participação na escolha de gestores tem repercussão negativa, e que uma vivência mais autônoma, mais crítica, mais transparente, enfim, uma vivência democrática, faz eclodir conflitos que, no Colégio objeto deste estudo, são reprimidos.

A escola cujo diretor é escolhido pelo Comando da Polícia torna-se a expressão máxima de poder, o que, de acordo com Paro (2011), inibe direitos, restringe a participação da comunidade escolar e acaba por dificultar o desenvolvimento da democracia, deseducando o aluno a exercer sua cidadania, pois, ao invés de estimular o diálogo, cerceia a participação, além de estar subjugado ao poder político de quem o nomeou. Nessa perspectiva, suas decisões influenciam sua comunidade de acordo com seus interesses e ideologia.

Assim, a centralização e a autoridade da gestão ampliam o corporativismo e a dominação de uma ideologia castrense, na qual não se permite a participação e o diálogo sobre as decisões que afetam a comunidade escolar. Toda a estrutura organizacional da gestão dos CEPMG está fragmentada em uma cadeia hierárquica. Aos militares fica a

responsabilidade pela disciplina, aos coordenadores e professores, as práticas pedagógicas, mas sempre com prévia aprovação do diretor, como bem explicita a citação de Castro (2016) na fala do Diretor Tenente-Coronel CPMG Fernando Pessoa, localizado em Valparaíso de Goiás:

É uma forma de a gente cobrar mais dos professores, porque como não somos civis, mas militares, eles têm um pouco de respeito com a gente. O que, às vezes, não acontece com o diretor civil, porque tem um agravante: hoje ele é diretor e amanhã ele é professor. Então, eu posso não querer fazer nada ou tomar uma atitude contigo porque amanhã você será meu chefe. O que não acontece conosco: eles nunca vão ser meus chefes. Eles continuam sempre subordinados. Então, nós não temos esse medo e às vezes isso acontece. (CASTRO, 2016, p. 96-97).

Esse respeito se materializa em pura submissão, aceitação e defesa do modelo de ensino normatizador do militarismo. Em sua pesquisa, Belle (2011, p. 198) constata a relevância da gestão burocrática para os professores:

A pesquisa aponta que os professores se sentem motivados a atuarem no Colégio Beta da Polícia Militar basicamente pelo modelo de gestão da escola. Dos participantes nas entrevistas, e com possibilidade para marcação em diversas opções, 8 afirmam ser pela qualidade do ensino, 3 pelo rigor nas atividades; e 6 marcações afirmativas com opção pelo *status* profissional. Conclui-se, diante desse quadro, boa parte dos professores aprova o modelo de gestão adotado pelo Colégio.

Apontamentos que se mostram contrários à educação cidadã, que busca contribuir para a autonomia individual, formar sujeitos críticos e participativos, capazes de lutar por uma sociedade mais justa, por preceitos e objetivos constitucionais e do próprio CEPMG. Essa ‘adequação dos professores’ ao sistema burocrático militar, emanada no poder absoluto e na hierarquia, acaba por (re) produzir uma democracia de massas, adestrando seus alunos para serem governados e reforçar a hegemonia da classe dominante, que se aproveita dessa subserviência para impor e perpetuar a passividade na sociedade. Assim, os professores preferem ‘se moldar’ ao regime militar a exercerem seu principal papel de utilizar e repassar conhecimentos para libertar e transformar.

Os estudos evidenciam a aproximação do sistema de ensino dos CEPMG com os Colégios Militares do Exército, baseado no autoritarismo e na burocracia. Santos (2016, p. 120) declara essa semelhança por ambos seguirem “uma matriz comum de educação regulada na doutrina das Forças Armadas, com a predominância da hierarquia e da disciplina, além da obediência servil aos profissionais militares”, ou seja, se utiliza da educação para implantar seus ideais de subserviência para a perpetuação da apatia social e política. Esses ideais

fundamentam os Regimentos dos CEPMG, e, de acordo com Santos (2010, p. 53), ancorada em Foucault, “ao sujeito não é possível desvincular as formações discursivas que atravessam seus enunciados, não há como apagar as marcas de subjetividade, nem tampouco há como não assujeitar-se ao próprio discurso, nem controlá-lo, depois de pronunciá-lo”.

Discurso legitimado pelo regime militar com suas práticas hierárquicas, sendo que “o processo é bem mais burocrático do que em uma escola pública não militarizada”, apontamento de Cruz (2017, p. 84) similar à consideração de Souza (2012, p. 54) ao constatar que a “nova estratégia de intervenção militar impôs, a nosso ver, uma ação estatal que não é só combinação de repressão com educação, mas é aquela em que a educação vem embutida na repressão”.

Valores que, na concepção de Germano (1993), educam nos ditames da hierarquia e da obediência ao poder instituído, modelando cidadãos cívicos patrióticos, que levam à subordinação e padronização de comportamentos e ocultam conflitos existentes em sua instituição, pois esse controle não é absoluto e não há uma preocupação com suas relações sociais. Todavia, os estudos de Souza (2012) comprovam alta incidência de *bullying* nos CEPMG Polivalente Modelo Vasco dos Reis, pois “as práticas violentas percebidas entre os jovens por trás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do Colégio Militar acontecem no recôndito das salas de aula, nas mais variadas formas invisíveis de coação”, o que os militares ignoram ou punem rigorosamente:

O estudo identificou que as pesquisas que envolvem a problemática ainda são, efetivamente, bastante escassas e precárias. Resumindo: as manifestações frente ao fenômeno *bullying* ora são relegadas ao descaso, minimizando-se as consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas anti-*bullying* do tipo “tolerância zero” (suspensões arbitrárias, advertências verbais e escritas, com efeito meramente disciplinar, convocação dos pais ao colégio para informar as ocorrências dos fatos, o que acentua e corrobora para o aumento dos constrangimentos tanto de agressores quanto de vítimas). (SOUZA, 2012, p. 116).

Percebe-se negligência e prevalência de rigor disciplinar na resolução de seus conflitos, pois não procuram mediações pacificadoras e construtoras das relações sociais, demonstrando não saber lidar com a diversidade de interesses e comportamentos de seus jovens estudantes, já que a resolução dos conflitos revela a centralização e o poder na mão do dirigente, não oportunizando diálogo entre os envolvidos pela busca do consenso e respeito de suas relações sociais.

Essa resolução de conflitos confirma a gestão burocrática dos CEPMG e aponta um retrocesso na educação, visto que sua forma de gerenciar está focada em autoritarismo,

legalismo, uniformidade, impessoalidade, centralismo, hierarquia e tem como objetivo a eficiência para ampliar o índice de aprovação nos exames nacionais. Isso é uma forma de mostrar o ‘sucesso’ de seu método autoritário e se autoafirmar diante das críticas ao seu modelo de gestão, além de querer introduzir padrões de comportamentos além de seus muros. Belle (2011, p. 120) revela que parte desse sucesso se faz diante da autonomia e dos privilégios que os CEPMG possuem e a mídia não enaltece, como “a determinação de que seus membros sejam alunos regularmente matriculados, não repetentes, com bom comportamento disciplinar e rendimento escolar satisfatório”, prerrogativas que facilitam o ‘sucesso’ que as demais escolas públicas não possuem.

Entretanto, esse sucesso tem surtido efeitos positivos, pois as pesquisas exploradas confirmam que grande parte da sociedade goiana aprova policiais militares administrando escolas públicas, como se comprova nas declarações de uma entrevista feita por Souza (2012, p. 98): “o fato dos militares estarem no comando, organizando tudo traz uma sensação de segurança pra gente e a família da gente também pensa assim, hoje em dia as escolas estão muito bagunçadas [...] eu quero passar no vestibular’! (Miriam)”. Outro aluno confirma: “[...] Nosso colégio tem uma hierarquia [...] mas é bom porque na nossa sociedade ninguém está respeitando ninguém [...]” (SOUZA, 2012, p. 98).

Todos os trabalhos aludem à cobrança de taxas e de uniforme como contrárias ao acesso e à permanência de alunos pobres na instituição, entretanto, as pesquisas de Castro (2016) e Cruz (2017) relatam que familiares e funcionários defendem a ‘cobrança voluntária’ e de uniformes para suprir necessidades básicas da escola e melhorar o ensino, entendendo a contribuição como uma vantagem, já que o ensino é de qualidade e sai mais barato do que pagar uma escola particular.

Logo, depreende-se que alunos e familiares aceitam e obedecem toda a intransigência militar na educação por entender ser esta a melhor forma de alcançar o ensino superior e supostamente adentrar ao mercado de trabalho, o que é reforçado pelo descrédito com as políticas educacionais do estado, que relegam ao descaso a qualidade e a infraestrutura das demais escolas públicas, pois,

[...] Ao comparar as atividades exercidas pelas escolas sob a responsabilidade da PM com as exercidas pelas escolas vinculadas à SEE, as diferenças acerca dos princípios orientadores de gestão são visíveis nos colégios da PM – há o rigor e a ordem, ainda que com esforço; disciplina e obediência são elementos considerados fundamentais para o sucesso do estudante, mas, também, há a dinâmica pedagógica, por exemplo, a ênfase a língua estrangeira, o cumprimento rigoroso quanto ao conteúdo planejado, a assiduidade e pontualidade na atuação de todos. (BELLE, 2011, p. 94).

Relatos confirmam os estudos de Habermas (2012) na predominância da colonização do sistema no mundo da vida, pois a rotina e a normalização dos preceitos militares para se educar demonstram a cultura passiva da sociedade brasileira, herança da colonização, subjugada aos ditames de uma escola aristocrática e elitista. Tais paradigmas fazem a sociedade negligenciar a verdadeira educação, que deve se utilizar do conhecimento como ferramenta para libertar os sujeitos da dominação dos ricos e poderosos e lutar pela conquista de uma sociedade mais justa, onde o diálogo, a participação e o consenso prevaleçam na busca do bem comum.

Constata-se a inversão de valores e o descrédito da sociedade com a escola pública, já que se acomodam diante da busca pela garantia do direito da escola pública de qualidade, universal e gratuita, uma vez que acabam contribuindo para que a educação dos filhos seja pautada pela obediência a normas impostas, moldando um comportamento passivo que refletirá na continuação da falta de políticas adequadas à qualidade da educação, ou seja, a dominação e a perpetuação de poder aos ricos e poderosos na continuidade da divisão de classes, pois somente quem pode pagar terá acesso a ensino de qualidade.

Segundo as recomendações legais federais e estaduais, constata-se que a gestão dos CEPMG é democrática, seu Regimento assegura a participação de sua comunidade através de seus órgãos auxiliares, Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Conselhos Escolares para contribuir para as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas. Entretanto, Cruz (2017, p. 127) destaca que todas as decisões emanadas passam pelo crivo do Comandante Diretor, uma vez que “o conselho escolar funciona como um espaço democrático, mas que está cerceado pelas decisões do presidente, no caso, o comandante”. A respeito disso, Belle (2011, p. 95-96) assegura que

a declaração do modelo democrático tem um significado ideal, mas determinar que a gestão seja conduzida por profissionais militares com as mais altas patentes e exigir que eles atuem com os pressupostos de gestão democrática seria uma incoerência, visto que os militares cultivam deliberadamente, em sua formação, os princípios burocráticos de gestão.

Certifica-se um controle social, iniciado e difundido nos CEPMG, que possui grande poder de formação e sujeição de singularidades a serviço da ordem político-econômica, ou seja, a serviço do capital, visto que a dominação do corpo está indissociável ao capitalismo, formando uma microssociedade de controle, como demonstrado na pesquisa de Santos (2010, p. 92):

Com relação à vontade de saber, ousou dizer que ela se manifesta a partir do desejo dos administradores daquela instituição de ensino, e talvez dos pais difundirem e afirmarem a ideia de que para educar é necessário normatizar, disciplinar, normalizar e padronizar os indivíduos, pois indivíduos padronizados são também perfeitos corpos dóceis, úteis, produtivos e disciplinados, capazes de compor uma população também padronizada, dócil, útil e produtiva.

Isso reafirma os ensinamentos de Foucault (1999), para quem ordem, hierarquia e disciplina, com sua mecanicidade econômico-produtiva, dominam os corpos, os comportamentos e a consciência, tornando os sujeitos fáceis de manobrar a serviço do capitalismo, que a cada dia se potencializa para retirar dos cidadãos suas forças produtivas e políticas.

Após a apresentação desses dados, é possível afirmar que a gestão escolar do CEPMG é adversa ao exercício democrático declarado em seus regimentos, sendo sua *práxis* autoritária e burocrática, com preceitos hierárquicos, centralizadores e normatizantes ao utilizar a disciplina para controlar comportamentos e pensamentos, formando cidadãos passivos e despolitizados.

#### **4.3.2 Educação militar *versus* (trans) formação social**

Com a justificativa de que a disciplina e a hierarquia dentro dos colégios melhoram o desempenho dos alunos em exames de avaliação, ampliam o acesso ao ensino superior, combatem a violência e afastam os jovens das drogas, o estado de Goiás implantou a polícia militar como administradora de várias unidades escolares e, com suas práticas hierárquicas e disciplinadoras, tem como objetivo inserir valores militares para a formação de uma sociedade ‘passiva e alienada’, mais fácil de ser manobrada pelo governo.

Essa prática é incompatível a um País que saiu das amarras do regime militar há pouco mais de duas décadas e que ainda luta para fortalecer sua frágil democracia. Cidadãos buscam liberdade e efetivação de direitos que lhes proporcionem participação política dialógica e comunicativa de toda a coletividade para a transformação de um Estado Democrático de Direito em um Estado Democrático Deliberativo defendido por Habermas. Nesse entendimento, a proposta pedagógica de uma escola deve ser pautada no respeito, na liberdade de expressão, no diálogo e na participação para que seus alunos conquistem e exerçam a cidadania plena na busca por uma sociedade mais democrática.

Os projetos políticos pedagógicos dos CEPMG “apontam a democracia como direção, contraditoriamente, os princípios que priorizam a cidadania na escola são praticados, mas o

fim é a ordem e a disciplina para o alcance dos resultados” (BELLE, 2011, p. 233). Contradição também identificada no trabalho de Cruz (2017, p. 80), para quem “o colégio se propõe a formar um cidadão participativo e conhecedor de seus direitos, mas, na verdade, as regras existentes condicionam os alunos a terem outro tipo de comportamento, mais passivo e subserviente às regras, à hierarquia e à disciplina”.

Comportamentos contraditórios a uma formação que almeja formar cidadãos livres e conscientes. Para Teixeira (1956), a utilização do extremo rigor pode até ensinar e adestrar, mas não educar, o que Castro (2016, p. 92) averigua na aprendizagem dos CEPMG, pois o *ethos* militar torna-se referência de aprendizagem, “como se a ideologia e as condutas da/o policial militar formassem uma espécie de modelo de cidadão, contrapondo-se aos arquétipos de ‘cidadão’ que as polícias sempre perseguiram no Brasil”. Essa inferência também foi encontrada em Santos (2016, p. 14-15), que afirma que “os CEPMG, assim como os CM, são tipos de escola que pretendem preparar sujeitos para determinada concepção de mundo na qual se naturalizam relações de poder desigual, padronizam-se comportamentos, normalizam-se ações e formatam-se indivíduos obedientes, sem autonomia e criticidade”.

Os CEPMG educam para a ‘cidadania’, entretanto suas ‘práticas pedagógicas’ estão embasadas na concepção militar, uma vez que “congrega um conjunto de hábitos que revelam a promoção de sua própria ordem, ao estabelecer normas e regras de conduta, que observadas por seus membros, propiciam o ‘bem comum’” (BELLE, 2011, p. 240-241). Além de procurarem a instituição para o acesso ao ensino superior, sua comunidade acredita “na maior qualidade de sua educação, sem gastar muito, além da esperança de que o disciplinamento melhore no controle e convivência com os próprios filhos” (SANTOS, 2010, p. 50), argumento constatado por Souza (2012, p. 114):

Nessa perspectiva, fica evidenciado que as famílias dos jovens aprovam a disciplina rigorosa e arbitrária adotada pelo colégio militar, inclusive, relevam o exagero observado nas punições (advertências verbais humilhantes e constrangedoras e outros excessos disciplinares) adotadas pelos agentes pedagógicos do colégio militar confiados de que serão favorecidas com o aumento do capital cultural culto de seus filhos e/ou filhas, superando a atual condição de classe.

Constata-se que não são apenas os militares que se utilizam do controle, mas que este faz parte da cultura burguesa brasileira de domesticar os cidadãos para a subserviência, confirmando a posição de Habermas (2012) de que a democracia ainda é um processo a ser alcançado e que os cidadãos ainda não adquiriram consciência do importante papel na

conquista de uma sociedade democrática. No caso da comunidade dos CEPMG, o *ethos* dos valores militares já foi normalizado e normatizado em sua cultura.

Disciplina, hierarquia, ordem e autoridade fazem parte do conceito de cidadania para os militares, compreendendo o cidadão como sujeito obediente, servil, acrítico, patriota e despolitizado, paradigma educacional semelhante à educação conservadora e aristocrática da civilização grega. Esta, de acordo com Brandão (2007), era reprodutora de uma ‘ordem social’ perfeita e, para que seus cidadãos se tornassem perfeitos, deveriam servir a cidade em que viviam.

As relações sociais dentro dos CEPMG são reguladas por seu Regimento Interno e para cada situação há uma promoção ou uma punição, como se todos os eventos ocorridos fossem padronizados e só pudessem acontecer de acordo com as condutas pré-estabelecidas. É como se a comunidade escolar fosse uniforme e não existissem individualidades e diferenças. Os CEPMG restringem o direito de seus alunos de desenvolverem suas relações sociais de forma consciente e participativa, ações construtoras necessárias para a construção de uma sociedade coletiva.

Ludwig (1998) esclarece que sujeitos dependentes e subordinados são cidadãos coadjuvantes no processo democrático, conformados e condizentes com as decisões governamentais, sejam elas legais ou não. Nos CEPMG, o aluno ‘cidadão’ é proibido de “participar de algum ato político caso esteja uniformizado” (SANTOS, 2010, p. 32) e “os docentes que entram em greve são perseguidos e transferidos para outras instituições” (CRUZ, 2017, p. 71). Isso contrapõe-se ao modelo de cidadão ativo que pretende formar, pois, conforme Coutinho (2005), a democracia decorre de lutas pela busca de igualdade, que ocorrem através de sujeitos conscientes da realidade social.

Por ser a escola modelo de projeção da sociedade ideal, cabe a ela utilizar seu ensino para (re) produzi-la ou transformá-la segundo seus fundamentos. Nos CEPMG, a busca pela sociedade ‘ideal’ homogeneíza seus alunos-soldados, pois sua concepção de cidadania “está relacionada à obediência àquele que determina, de forma consciente, como estabelece o Regulamento Disciplinar da Polícia Militar do Estado de Goiás” (BELLE, 2011, p. 203). Tal assertiva é confirmada por Castro (2016, p. 92):

A análise dos dados etnográficos permitiu que as práticas discursivas da Polícia Militar fossem compreendidas como um modelo pedagógico, que envolve ensinamentos, desenvolvimento de habilidades e visões de mundo. Dessa maneira, o que parece estar em disputa no CEPMG são os significados da “cidadania”, ou ainda, o modelo de “cidadã (o)” em jogo na perspectiva dos gestores dessas escolas.

Evidencia-se que os CEPMG formam para a cidadania dentro dos preceitos militares de hierarquia e obediência, podendo conceber cidadãos patriotas, servis, acrílicos, tolerantes, negligentes e alienados politicamente, o que irá impactar nas relações sociais. Seus alunos exercerão sua cidadania por meio de seus direitos de igualdade legal e participação na vida social, entretanto, Habermas (2012) alerta que nem sempre direitos e participação são sinônimos de autonomia e liberdade requeridas pelo verdadeiro exercício da cidadania, visto que o sistema, com seu poder de manobra, concede certas prerrogativas para que os cidadãos pensem estarem fazendo parte do processo deliberativo.

Habermas (2012) defende uma (re) construção da sociedade por meio da Teoria do Agir Comunicativo, baseada na interação do diálogo, com a participação coletiva de todos nas decisões políticas. Para que esse processo deliberativo ocorra se faz necessário que o conhecimento seja universal e mostre a importância da responsabilidade da educação, para que todos os sujeitos possam ter as mesmas condições de participação nas tomadas de decisões governamentais na procura do consenso pela busca do bem comum, de autonomia e de consciência, elementos que influenciarão e beneficiarão suas vidas.

Contraditoriamente ao modelo emancipatório de sociedade defendida pela teoria habermesiana, a política goianiense se impõe sobre a sociedade de “forma autocrática, na qual o Estado exerce influência, favorece a elite, controla e combate divergências, heterogeneia e resistências” (SANTOS, 2016, p. 74), e, no caso dos CEPMG, se utiliza da militarização como processo pedagógico para homogeneizar, controlar a sociedade civil e ampliar desigualdades sociais. Além de implantar valores disciplinares, exclui ainda mais a população pobre do acesso e da permanência na educação, como constatado por Santos (2016, p. 37):

Fica evidenciado que a implementação do CPMG gera exclusão dos mais pobres, une os dependentes da PM e seleciona os mais aptos, transformando a escola em elitista e excluindo do processo uma boa parte da população. Além disso, sabemos que os alunos de escola pública concorrem por cotas em universidades a partir do ENEM, no entanto, a concorrência acaba sendo desigual, pois os CPMG, mesmo cobrando mensalidade e selecionando alunos, são considerados públicos e concorrem de forma igualitária com as demais escolas com menos estrutura.

Reforçando o processo de exclusão os CEPMG ainda possuem privilégios que os diferenciam das demais escolas públicas, como recursos financeiros, percentual de cotas para filhos de militares, expulsão de alunos indisciplinados, extinção do ensino noturno, geralmente onde se encontra maior déficit de aprendizagem e distorção idade/série. Isso reforça desigualdades sociais, visto que a maioria dos alunos do turno noturno são

trabalhadores à procura de conhecimento para participar mais ativamente da sociedade e aumentar as possibilidades de sair do subemprego.

Ao implantar a militarização em suas escolas públicas, que oculta manobras para esconder o fracasso da educação estadual e o desinteresse em investimento nas políticas educacionais, a política do governo goiano perpetua o processo de massificação da população e evita a construção da liberdade e da consciência crítica que podem ameaçar seu poder elitista. Tipo de governo autocrático que coloniza o mundo da vida, extinguindo qualquer participação e diálogo na construção e efetivação de suas leis, ‘processo legislativo’ considerado inválido para Habermas (2012), pois a lei pode até ser considerada legal, mas não válida. De acordo com o filósofo, as leis que regem a sociedade seriam realmente legítimas e eficientes se respeitassem critérios democráticos e princípios discursivos, ou seja, tivessem a participação da sociedade em busca do bem-estar coletivo.

Quem acredita e luta por uma sociedade mais democrática é contrário ao sistema autoritário dos CEPMG por saber que seu ‘ensino de qualidade’ não se restringe à meta de alcançar notas e ‘auxiliar’ na educação familiar, entendido e defendido pela maioria da sociedade alienada e subserviente; sua intenção maior é formatar cidadãos despolitizados e conformistas.

Santos (2016, p. 98) constata que o apoio aos CEPMG aparentemente unânime da sociedade que o governo e a mídia propagam não é verdadeiro, uma vez que “várias entidades, instituições e membros da sociedade civil, organizada ou não, se colocaram contra o processo, protestando e realizando manifestações”. Complementa ainda que

[a] resistência à implantação dos CPMGs gira em torno do sistema de formação de subjetividades. É um protesto contra um sistema de escola que formata o pensamento, as subjetividades, esquadrinha os indivíduos, tenta formular determinados tipos de sujeitos. Na trama de relações dentro do CPMG, os sujeitos vão se construindo como indivíduos e individualidades formatados por ele. (SANTOS, 2016, p. 101).

Contexto que, para Habermas (1981 apud FREITAG, 1993), reflete a colonização do mundo da vida pelo mundo do sistema, maior conflito da atualidade e mal a ser combatido, já que o poder político e econômico do capitalismo está dizimando as relações interpessoais e a sobrevivência humana. A colonização por meio dos preceitos militares dos CEPMG no comportamento de seus alunos-soldado é tão extensa que leva “o aluno a subjetivar-se de tal maneira que ele passa a acreditar que tais proibições são boas e eficientes para torná-lo um

cidadão bem educado, um aluno produtivo e que, por isso, deve acatá-las, segui-las e se sentir bem com isso” (SANTOS, 2010, p. 57).

Compreende-se que o processo educativo, assim como seus resultados, é um ato político e conjetura as forças contraditórias da sociedade. Desse modo, o governo goiano se utiliza de sua autoridade para implantar uma educação como “mais uma maneira de pôr mecanismos de controle na população, agora dentro da escola” (SANTOS, 2016, p. 119). Assim, transforma a escola pública em instrumento de exclusão das classes subalternas a serviço do capital e reprodutora da estrutura social de divisão de classes, desumanizando sujeitos e relações.

Isso gera grande preocupação, visto que a escola militarizada forma ‘cidadãos’ passivos a serviço da ordem instituída e reforça a colonização do mundo da vida pelo sistema econômico e político, sem espaço para autonomia, valores e diversidade cultural na construção de uma nova sociedade mais harmônica contra as desigualdades sociais. Contraditoriamente, os CEPMG reforçam o processo excludente da sociedade, afastam a população mais pobre economicamente e necessitada de educação, bem ilustrado na fala de Santos (2016, p. 119):

Uma coisa, entretanto, dispensa prova: não se encontra nas escolas públicas militarizadas nenhum daqueles escolhidos pelo sistema judiciário para constituir-se como ‘adolescentes em conflito com a lei’. Ora, é entre mais os pobres e socialmente marginalizados que eles se encontram.

Um processo de aprendizagem que se baseia na padronização de comportamentos e na transmissão de conhecimentos para que seus alunos possam acreditar que participarão do processo democrático forma um ser ‘político’ alheio à realidade, “visto que o militarismo é um modelo totalizante e hierárquico de manutenção de uma ordem social.” (CASTRO, 2016, p. 100). Conclusão que Santos (2016, p. 123) nega, uma vez que

os sistemas de ensino aos quais me oponho não representam um estágio de melhoria da escola estadual, nem da nossa sociedade, ao contrário, são retomadas de uma forma de administração que atentou contra os sujeitos, impondo ideias autoritárias e se utilizando de mecanismos repressivos como maneira de controle social.

Esse controle social retrocede ao sistema educacional imposto durante o regime militar, já que, de acordo com Germano (1993), o executivo se utilizou do processo de aprendizagem como mecanismo de dominação e subordinação para afastar oposições contra a acumulação de capital e tornar o País mais rico e poderoso. Entretanto, a *práxis* mostrou

controle político de massas, implantação a obediência por meio de práticas autoritárias ao formar cidadãos coerentes aos modelos do regime e os afastar das relações políticas. Para Meszáros (2008), o governo faz uso abusivo de seu poder para reproduzir e perpetuar o injusto sistema de classes, o que demonstra bem as realidades social, econômica, cultural e educacional brasileira, especialmente a goiana, antes, durante e após o regime militar.

A formação cidadã dos CEPMG reforça a individualidade e a competição, caracterizando “uma cidadania aviltada por um sistema que valoriza a eficiência e a eficácia nas ações do cidadão ou em favor de uma restrita categoria de pessoas, como se o conhecimento fosse uma mercadoria ao alcance de poucos” (BELLE, 2011, p. 214), instigando no aluno a busca pela excelência em ser o melhor, práticas contrárias à construção de uma sociedade participativa. Proclama Belle (2011, p. 239):

A motivação para o ingresso e permanência com sucesso nesse Colégio envolve a competitividades e a capacidade para o sucesso do aluno, para tanto, é fundamental a compreensão da cidadania proclamada em suas regulamentações, internalizadas pelos alunos com base nos preceitos da corporação militar. Sobressaiu-se o individualismo em seus desejos de futuras conquistas, como comprovado nas respostas que envolveram questões sobre as expectativas dos estudantes a respeito do ensino desenvolvido no Colégio Beta. A maioria dos estudantes, 38 (72%), afirmou que os estudos neste Colégio contribuem para ampliação de oportunidades e para correção de suas deficiências nos estudos anteriores.

Essas atividades tem o poder de premiar e castigar ao mesmo tempo, já que poucos alunos serão premiados e muitos serão frustrados. Foucault (1999) compreende essas práticas como classificatórias, sem respeitar a subjetividade e as qualidades morais do aluno, “propiciando uma cultura egoísta entre os estudantes e professores envolvidos no processo educacional” (BELLE, 2011, p. 217). Modelo de cidadania liberal, focado no individualismo e na conquista da propriedade privada e dos meios de produção, ou seja, a serviço do capital, o que, segundo Marx (referencia), impossibilita a efetiva conquista da cidadania para todos. Nesse caso, apenas a classe burguesa dominante usufrui a cidadania plena, ao mesmo tempo em que explora a cidadania laborativa do proletariado.

Nos CEPMG, a participação coletiva é desenvolvida com a utilização de diferentes movimentos de dominação e luta de poder, presentes nos rituais de apresentação da turma, saída da escola em formação e Ordem Unida.<sup>23</sup> “as atividades fazem referência a práticas

---

<sup>23</sup> Procedimento militar que visa desenvolver e exercitar a disciplina, a liderança e o espírito de corpo entre as tropas. Sua realização demanda que uma turma esteja reunida na área externa do colégio, a fim de que possa ter espaço para se movimentar. O treinamento consiste na resposta aos comandos de um líder, que orienta sobre quais movimentos devem ser feitos pelos colegas de sala através de comandos de voz. Assim como em uma tropa militar, a turma deve se organizar em um bloco composto por fileiras de mesmo tamanho e com

recorrentes dentro das Academias Militares, voltadas a treinar precisão, ritmo, agilidade, sincronia e o ‘espírito de corpo’, mas em menor escala” (CASTRO, 2016, p. 88). Essas técnicas reforçam a disciplina e a hierarquia entre os discentes, normalizando a relação dominantes-dominados, desvelando que “a apropriação de conhecimentos não é o único objetivo da escolarização, pois conteúdos implícitos são transmitidos, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a disciplina do corpo, a obediência a normas, horário etc.” (SOUZA, 2012, p. 97).

Esse contexto pode representar, para Santos (2016, p. 33), um retrocesso da “consciência política da sociedade goiana, já que o ensino militar é centrado no controle e não na busca de resolução de conflitos presentes na sociedade”. Tal falta de consciência normaliza e banaliza as desigualdades, condutas esperada da classe dominante. Para combater essa apatia social, Habermas (2012) defende a política deliberativa procedimentalista, já que a conquista da cidadania eficiente sobrevém da participação coletiva fundamentada no direito, na ética e na moral, conceitos que levam cada cidadão a se colocar na posição do outro e, pelo diálogo, construir uma democracia deliberativa, longe de qualquer coação ou privilégio de uma classe sobre a outra para, assim, (re) construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante das transformações sociais ocorridas durante o período de redemocratização, de incertezas e desigualdades, constata-se que uma instituição educacional, seja civil ou militar, possui o árduo objetivo de desenvolvimento integral do sujeito. Necessita ser dinâmica e integralizadora, ao mesmo tempo em que deve respeitar e fazer respeitar diferenças individuais, diversidade cultural e social de seus alunos, além de instigar práticas de cooperação baseadas no diálogo e na participação para a compreensão e a modificação da realidade existente, pois a educação ainda é o melhor caminho para os sujeitos se libertarem das amarras da dominação política capitalista e lutar por uma sociedade mais justa, visando a coletividade na busca por melhores condições humanas de subsistência.

### **4.3.3 Disciplina**

O conceito de disciplina apresenta diferentes significados e se relaciona com o contexto inserido. Ademais, pode estar associada a normas de conduta, urbanidade, controle, obediência ou simplesmente à manutenção da ordem. Aqueles que se encaixam em determinados comportamentos são intitulados disciplinados, já os que ousam desobedecer a

---

igual espaço entre os membros. Os movimentos de todos devem acontecer de forma sincrônica e incisiva (CASTRO, 2016).

padrões pré-estabelecidos, os indisciplinados, são muitas vezes marginalizados, mesmo quando apresentam apenas ideias e desejos diferentes.

Disciplina e organização fazem parte de qualquer contexto social e não se questiona sua existência na formação dos sujeitos. Entretanto, indaga-se sobre sua medida, aplicação e intencionalidade, já que, segundo Santos (2016, p. 27-28), pode ser utilizada como forma de “controle sobre as práticas dentro do espaço escolar, de restringir as manifestações ideológicas e políticas. Ao implantar a PM e o projeto militar de educação, pretende-se disciplinar os indivíduos em formas específicas de comportamento pautadas na obediência e na cordialidade”. Por outro lado, Santos (2010) não é contrária à disciplina, considerando que a obediência pode até ser produtiva,

[...] mas não pode levar o cidadão a uma cegueira política e a uma submissão à ordem instituída. Se em muitas escolas a disciplina é considerada como ingrediente menor, é preciso entender que todo ser humano, além de seguir normas, precisa manter ativa sua capacidade de reação ao que percebe como errado. Se disciplina abre possibilidades ao aprendizado não é um saber que se sobrepõe a outros. (SANTOS, 2010, p. 91).

Essa produtividade pode gerar dominação e exploração caso a disciplina seja rigorosa, uma vez que fomenta a força econômica da burguesia e reduz a insubordinação das classes trabalhadoras. A análise das pesquisas demonstra que os CEPMG se utilizam da disciplina com base em preceitos e valores militares para ‘educar’ seus alunos, o que acarreta adestramento e padronização de comportamentos:

Se, nas escolas públicas ‘normais’ e particulares, precisamos repensar esse conceito de disciplina, reavaliar a realidade e abolir práticas autoritárias, elaborando coletivamente um plano de ação para mudar a realidade, o que fazer com os colégios militares que se utilizam de práticas autoritárias e de uma disciplina restritiva, considerando ainda que esse é o *slogan* de propaganda para a sociedade, como um modelo de disciplina ideal para a formação de ‘bons cidadãos’. (CRUZ, 2017, p. 97).

Disciplina para formar bons cidadãos? Depende do ponto de vista e do objetivo que se tem. Se for uma disciplina alicerçada na ética, na moral e na construção de uma nova consciência política que possibilite ao aluno se tornar um cidadão autônomo, crítico e participativo estará harmônico aos princípios de uma escola democrática. Entretanto, se for disciplina autoritária, normativa, coercitiva, punitiva e adestradora de comportamentos, essa com certeza é antidemocrática, pois suas técnicas formatam sujeitos passivos e obedientes, incapazes de lutarem por transformações sociais.

Para Cruz (2017, p. 71), “o processo de militarização é uma forma de controle e coerção política e ideológica” que busca eficiência e eficácia pelo meio da disciplina e da hierarquia, que tem sua origem na cultura espartana de rigidez disciplinar como melhor caminho para desenvolver a aprendizagem, que, para Monteiro (2006), produz seres humanos reprimidos e violentos, como comprovado nos estudos de Cruz (2017, p. 91):

[...] em um colégio militar, as práticas de coerções adotadas para se garantir a manutenção da disciplina acabam determinando mudanças nos comportamentos dos alunos, mudanças essas que nem sempre são “positivas”, pois muitos alunos se reprimem e se frustram quando não alcançam o comportamento exemplar exigido pelos militares.

Os CEPMG são escolas públicas civis que não tem a pretensão de formar para as carreiras militares e apresentam objetivos democráticos educacionais que procuram formar cidadãos livres e ativos politicamente, como qualquer escola pública. Entretanto, sua prática constata que “a hierarquia e a disciplina são o diferencial em relação a outras escolas públicas” (BELLE, 2011, p. 207), fato confirmado por Castro (2016, p. 87):

Entendo que eram os valores, normas e práticas relacionadas ao **espírito militar** (ou de corpo) e ao militarismo, de maneira geral, os responsáveis pela existência de uma ordem simbólica compartilhada em relação à “disciplina”. Nesse sentido, o “disciplinar” no contexto do CPMG Fernando Pessoa é uma categoria que congrega tudo aquilo que tem origem no discurso militar ou é diretamente influenciado por este. É como se o militarismo unificasse um conjunto de referenciais simbólicos e poderes que reconfiguravam os objetivos e os métodos disciplinares. Entendo, dessa forma, que as mudanças no processo de disciplinarização (agora sim, categoria analítica) ganhavam uma espécie de “eficácia” não simplesmente pela presença de uma força institucional armada que representa a coação e a repressão, mas pelos procedimentos e valores presentes no espírito militar.

Para Luchetti (2006), o ensino castrense é fundamentado no princípio da autoridade verticalizada, acostumada a impor ordens incontestáveis que propiciam relações de subordinação e (re) produção da sociedade capitalista vigente, interesse dos militares que sempre quiseram dominar a sociedade civil. A essa ideologia Belle (2011, p. 205) se mostra contrária, por não representar o papel social de uma instituição educacional:

[...] espera-se que os membros do tecido social, pela educação, participem do convívio social de forma harmoniosa e não submissa por imposição do estado. Assim, devem-se enfatizar, nas práticas pedagógicas, as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização, não do indivíduo, mas de cada futuro cidadão. Isso porque é preciso elevar o conceito de cidadania, compreendido como “cidadania coletiva” pelos grupos da sociedade civil organizada em movimentos sociais, cuja reivindicação se baseia em interesses de coletividade de diversas naturezas.

O tecido social sempre foi permeado por disputas entre a doutrina militar e a sociedade civil. Os militares, defensores dos interesses do Estado e da classe dominante, se utilizam de autoridade incontestável para tentar dominar a sociedade civil, tentando silenciar as vozes marginalizadas. Isso também ocorre nos CEPMG, como esclarece Castro (2016, p. 90):

O militarismo surge, assim, não como uma tecnologia política inovadora, mas como uma resposta ao “fracasso” da escola pública no Brasil, cujos valores democráticos e recursos disciplinares próprios não foram suficientes para impedir as situações de “insegurança”, “indisciplina”, “desinteresse”. Dessa forma, recorreu-se à disciplina de caráter militar, percebida comumente como “mais rígida” por alunos, familiares e professores.

Escolas com valores militares ‘educam’ futuros cidadãos passivos, que formarão uma sociedade civil despolitizada. Isso contraria as aspirações democráticas, que precisam de uma sociedade ativa, onde os conflitos surjam como forma de debate político para que o cidadão se faça ouvir e exija seu papel soberano de construtor e regulador do Estado, equilibrando as relações através do consenso na busca do bem coletivo, e não apenas de uma pequena classe rica, espoliadora das classes econômicas e culturais mais pobres.

As pesquisas são unânimes ao afirmarem que a disciplina adentra comportamentos a favor da ordem instituída. Para Santos (2016, p. 116), os CEPMG são “uma instituição de controle, de normalização de comportamentos e ações, de naturalização das hierarquias. É um sistema que fabrica sujeitos dóceis, obedientes e úteis”. Tal pensamento é reforçado pelo entendimento de Cruz (2017, p. 88), para quem, “nos colégios militares, a disciplina cobrada, por meio dos diversos regimentos, contribui para a eficácia da dominação dos alunos, submetidos à hierarquia dos militares”. Apontamento similar a Souza (2012, p. 15) ao constatar que “a ação pedagógica dessa rede de escolas chama a atenção pela imposição de um estilo homogêneo de “poder disciplinar”. Essa opinião dialoga com Santos (2010, p. 77):

Os alunos-militares, pela aplicação do **Regulamento Disciplinar**, são transformados em **corpos dóceis** e são disciplinados não pela força física, mas pelas práticas discursivas que circulam nos âmbitos de saber e do poder, na certeza de que a disciplina é uma qualidade a ser alcançada pelo sujeito dócil, pelo bom filho, bom cidadão e, principalmente, pelo bom estudante.

Formação que ressalta o poder da escola em ‘formar’ comportamentos. Os CEPMG, ao exercerem o poder que o processo de aprendizagem lhes concede, se utilizam da disciplina, que, na concepção de Foucault (1999), tem o objetivo principal de adestrar corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente à ideologia capitalista. Com seus mecanismos de controle, coerção, atividades regulares e padronizadas, silêncio e aplicação de

regras para alcançar ‘bons hábitos’, particularizam e normalizam os futuros cidadãos aos interesses das classes economicamente dominantes, que se utilizam dessa passividade para explorarem sua força produtiva e se perpetuarem no poder.

Santos (2010, p. 26) declara que os alunos dos CEPMG têm todos os gestos vigiados e avaliados o tempo todo, “a fim de que o aluno se torne cada vez mais normalizado e padronizado”, ou seja, essas instituições transformam os sujeitos em meros objetos. Assim, instaura-se um mecanismo de fiscalização, onde as práticas de vigiar e ser vigiado se confundem, castrando liberdades e subjetividades. Deduz-se que “a lógica militar não permite a desconstrução e relativização da hierarquia enquanto princípio fundamental. O sistema de valores que se sobrepõe na instituição possui um caráter totalizante, expresso tanto na relação da Polícia Militar com os professores quanto com os estudantes” (CASTRO, 2016, p. 97).

Contrapondo-se a esse dado, Souza (2012, p. 116) constata, em sua pesquisa, “que as práticas violentas percebidas entre os jovens acontecem por detrás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do colégio militar”, e complementa que através “das falas dos jovens foi possível apreender formas diversificadas de violências, tais como xingamentos, isolamentos, omissões, delações, calúnias, ameaças e até agressões físicas” (SOUZA, 2012, p. 108). Indisciplina também encontrada por Castro (2016, p. 54) na relação entre alunos e professores:

Pude presenciar situações em que os estudantes desconsideravam a autoridade de professores, não respeitando pedidos e orientações destes. Porém, na maioria das vezes, essa informalidade e falta de atenção às normas era a via mesma de construção das relações entre professores e alunos. Por diversas ocasiões, não parecia que eu estava em uma escola especial ou diferenciada pela sua administração policial militar, visto que as relações entre professores e alunos se davam da mesma forma de em uma escola comum da Educação Básica.

Certifica-se que, ao menos nas pesquisas de Souza (2012) e de Castro (2016), os militares não possuem total controle de seus alunos, como querem deixar transparecer.

Foucault (1999) afirma que a subjetividade, moldada através da disciplina, esquadrinha o sujeito às normas e aos valores pré-estabelecidos, torna o corpo mais produtivo, consumidor e eficiente para a ordem social. Logo, não desenvolve o raciocínio consciente e crítico que a educação deveria proporcionar e esses indivíduos vivem a ilusão de serem autônomos de suas vontades, quando na verdade são modelados a agirem e a se comportarem de forma automatizada para sustentar os anseios políticos e econômicos que os dominam. Esse poder disciplinar retrata a política goiana autoritária, que recorreu a princípios militares

para se manter no poder, afastar e controlar possíveis manifestações de resistência à sociedade vigente.

Constata-se que a metodologia de ensino militar antidemocrática não eleva a consciência política de seus alunos. Seu regimento disciplinar, que mais parece um código penal, é um manual imposto para garantir o cumprimento de regras, produzindo corpos disciplinados, uma vez que “para cada ‘transgressão disciplinar’ há uma punição específica e regulamentada” (SANTOS, 2010, p. 60). Para Santos (2016, p. 61):

O Regimento surge como instrumento de normalização do controle dos sujeitos, de seus comportamentos e atividades, de formatação de suas subjetividades, submissão de suas vozes e das normas, inibindo questionamentos. Essa educação visa moldar indivíduos, padronizar suas atividades e submetê-los à obediência e à cordialidade.

Com o subterfúgio de formar para o exercício da cidadania através do diálogo e do respeito à diversidade, os CEPMG implantam, através de seus regimentos, normas disciplinares como mecanismo de homogeneização e formação integral de seus alunos. Imperceptivelmente, eles vão absorvendo padrões de comportamentos, perdendo a espontaneidade e até o poder do próprio corpo, sendo dominados pela ideologia militar. Santos (2010, p. 56) reitera que “esse aluno tende a subjetivar-se cada vez mais ao Regimento Interno do referido colégio, a medir suas atitudes, a controlar suas vontades e seu corpo para se tornar um aluno padrão, um estudante do CPMG, um espelho da instituição”.

Disciplina, medo, coação e punição são determinantes para garantir a educação de qualidade dos CEPMG. Santos (2010) assevera que, no regimento disciplinar, “cada punição deve ser analisada e conferida por um membro específico da hierarquia do CPMG. Há previsão de quem tem o poder de classificar os níveis de punição, a maneira pela qual será viabilizada, onde e quando”. Tal pensamento coincide com a afirmação de Santos (2016, p. 41):

Na gestão da PM, os colégios têm uma rigidez maior que os outros e por isso há pouca tolerância com a indisciplina. Nesse sentido, alunos que não se adequam às condutas esperadas ou reprovam uma vez são transferidos para outras escolas públicas. Não há tentativa de recuperação.

Ao impor seu regimento e excluir discentes indisciplinados, os CEPMG afastam os dissensos necessários à formação de seus alunos, pois, segundo Vinha (2011), conflitos oportunizam o aprender, que serve como suporte para a formação social. Nessa perspectiva, Habermas (2012) defende que as relações sociais e comunicativas precisam ser

problematizadas para construir uma postura democrática entre os participantes no mundo de vida e para diminuir o poder manipulatório no mundo do sistema.

A indisciplina não representa apenas aquele que não obedece; muitas vezes discordar, questionar e querer mudar padrões pré-estabelecidos são apenas comportamentos em busca de liberdade e diversidade e que precisam ser respeitados. Por mais que pareça contraditório, disciplina e indisciplina fazem parte do mesmo processo de aprendizagem e ambas são necessárias para a construção de cidadãos politizados e participativos.

Logo, percebe-se que os CEPMG se utilizam da disciplina como mecanismo para ‘educar’ seus alunos, no entanto, através da ordem instituída e indiscutível, seus discentes vão se objetivando e internalizando posturas militares hierárquicas de obediência, futuros cidadãos apáticos na perpetuação da ideologia dominante de desigualdades implantadas pelo Estado com a ajuda dos militares. Práxis contrárias ao papel social da educação, que, para Habermas (2012), deve proporcionar formação cidadã consciente para que ativamente possa se buscar uma sociedade que se proponha a ser justa e democrática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se desenvolveu com o propósito de identificar se o ensino disciplinar e hierárquico dos CEPMG contribui para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, ou para formar cidadãos subservientes, que contribuem para a naturalização das diferenças sociais. Durante este estudo, buscou compreender nos CEPMG o sentido de cidadania em seu processo formativo, para qual modelo de sociedade está formando e suas implicações sociais.

Ao longo desta dissertação, pôde-se apreender e aclarar as contradições históricas e culturais das relações políticas sociais que perpetuam desigualdades e injustiças: o poder do Estado, a luta entre classes sociais, a hegemonia do sistema capitalista, práticas reiteradas desde o começo da civilização humana, nas quais a imposição da autoridade e da disciplina contribuem para o controle de um grupo social sobre o outro. Em contraponto, surge o papel social da educação de formar cidadãos livres de toda forma de dominação.

Com predominância do autoritarismo como forma de administrar suas instituições, os CEPMG representam um retrocesso e uma estagnação para a luta e conquista de uma educação mais democrática. Utilizam o simbolismo da farda e valores militares como legalismo, uniformidade, centralidade e hierarquia para homogeneizar e manipular o comportamento de sua comunidade. Alunos, professores e familiares acreditam e defendem que o modelo de ensino autocrático é o melhor caminho para alcançar a qualidade e docilizar condutas que melhoraram as relações sociais, além de desvalorizarem e discriminarem as demais escolas públicas, entretanto, não percebem que estão reforçando a hegemonia da classe dominante, que se aproveita dessa subserviência para que a sociedade continue passiva.

A organização administrativa dos CEPMG concentra-se em alcançar notoriedade por meio do alto índice de aprovação em exames de avaliação e pela sociedade, instrumento que facilita e naturaliza suas práticas antidemocráticas. É expressivo que sua gestão se materializa na submissão, na defesa de ensino normatizador e que atenta contra a liberdade e a subjetividade de seus alunos, cerceando a aquisição de emancipação política, que deveria ser iniciada na escola. A autonomia predominante na pesquisa foi a financeira e a do Tenente-Coronel Diretor, visto que qualquer deliberação passa por sua inspeção, práticas que ampliam o corporativismo e a ideologia castrense para implantar ideais de subserviência totalmente contrários à busca de uma cidadania ativa.

A formação cidadã nos CEPMG é confirmada na pesquisa, bem como a procura por (trans) formações na sociedade goiana. Entretanto, sua instrução se utiliza de padrões

hierárquicos e disciplinares para formatar e homogeneizar seus alunos em cidadãos servis, obedientes, acríticos, individualistas, competitivos, patriotas, tolerantes, negligentes e despolitizados, padronizados como alunos perfeitos para uma sociedade perfeita. Esse é o tipo de cidadão que será responsável pelo processo democrático da sociedade goiana, sujeitos preocupados apenas com suas individualidades, disputando ascensão social, apáticos diante de desigualdades e injustiças.

Destaca-se a contradição entre os que defendem e criticam a militarização das escolas públicas. Para seus defensores, constitui-se em um dos melhores colégios para que o aluno se aproprie do capital cultural e alcance sucesso profissional. Por outro lado, os críticos compreendem que a formação cidadã militarizada ultrapassa os muros da instituição e não passa de manobra da política capitalista goiana, que se utiliza de valores militares para formar cidadãos passivos, incapazes de questionar as ordens postas.

Os cidadãos formados nos CEPMG serão coadjuvantes no processo democrático, meros espectadores das imposições governamentais, e exercerão a cidadania através de seus direitos legais. Ademais, sua passividade e alienação contribuirão para maior controle social, para a perpetuação exploratória do sistema capitalista e para a naturalização de injustiças e desigualdades sociais. Modelo de sociedade hobbesiano, soberano, autoritário, ‘defensor’ e ‘guardião’ das relações sociais, que padroniza seus cidadãos para a obediência a favor de seus interesses.

Em face dessa realidade, o sentido formativo de cidadania que os CEPMG querem estabelecer é aquele que se molde aos valores militares, servis, patriotas, obedientes à ordem instituída e que não se insurjam contra a política dominante. Esse cidadão é indiferente a sua responsabilidade social, que durante seu período escolar na instituição não conseguiu desenvolver consciência política e práticas coletivas essenciais para o exercício ativo da cidadania.

Disciplina, medo, coação e punição são determinantes para garantir a educação de qualidade dos CEPMG. Imperceptivelmente, toda sua comunidade vai absorvendo padrões de comportamentos, perdendo a espontaneidade e até o poder do próprio corpo, sendo dominados pela ideologia militar. Suas práticas coercitivas reprimem e frustram condutas, já que nem todos conseguem se transformar em alunos perfeitos ao modelo instituído. Nos CEPMG qualquer manifestação de insubordinação é coibida, não há tolerância com a indisciplina, extinguindo ou menosprezando conflitos e discussões necessárias para a formação política e para a autonomia de seus alunos.

Em vista dos resultados apresentados, a análise empírica comprova que a concessão da polícia militar para administrar escolas é uma política massificadora do estado de Goiás, que de forma autocrática quer começar o domínio de sua hegemonia desde a formação de jovens cidadãos, que, ao seguirem os parâmetros militares, serão dóceis e incapazes de se rebelarem e lutarem contra sua soberania.

Essa educação, focada em disciplina restritiva, acaba por adestrar não só comportamentos, mas a consciência, implantando uma ideologia de obediência, servidão, ou seja, cidadãos passivos, alienados aos ditames sociais instituídos pelas classes sociais dominantes, não desenvolvendo a obrigação política da consciência coletiva em prol da luta por uma sociedade mais harmônica. Dessa forma, os cidadãos formatados em ideologias hierarquizantes e disciplinares dos CEPMG contribuirão para a perpetuação da sociedade a favor da (re) produção e perpetuação do sistema capitalista, que, temendo perder a hegemonia econômica e cultural, investe na formação servil para facilitar a dominação e a exploração das forças produtivas das classes trabalhadoras.

Tais políticas autoritárias devem ser repensadas, pois, na busca de uma sociedade mais democrática, o conhecimento ofertado pela educação deve instituir a consciência coletiva em seus alunos a partir da construção histórica, pessoal e social, para que se desperte o inconformismo e a negação do *status quo* de dominação e se comece uma verdadeira busca pela cidadania plena, emancipadora, liberta das amarras do poder hierárquico e capitalista.

Em face dessa realidade, o cidadão somente ajudará a transformar séculos de injustiças quando se fizer presente nas decisões do estado através de maior participação política, assumindo sua responsabilidade na luta pela emancipação de toda a população para diminuir as desigualdades entre classes sociais antagônicas e tentar democratizar o País. Só assim poderá (re) afirmar e fortalecer a soberania popular, equilibrando as relações através do consenso na busca do bem coletivo e combatendo toda manifestação de superioridade e insolência castrense.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luciana de Paula. **Indisciplina escolar**: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.º 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011)>. Acesso em: set. 2017.

ARAÚJO, Gustavo Pinto de. **Revolução e contrarrevolução ou o potencial transformador e o desfecho frustrado do processo de redemocratização no Brasil (1974-1989)**. Revista Brasileira de Estudos Latino – Americanos - REBELA, v.4, n.2, mai./ago. 2014, p. 274-349. Disponível em: <<https://rebela.emnuvens.com.br/pc/article/view/178/464>>. Acesso em: set. 2018.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 221-247.

ARISTÓTELES. **A política**. v. 61. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção A obra-prima de cada autor).

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BANDEIRA, Lourdes. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. Resenha do livro: PERALVA, Angelina. Violência e democracia: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000. Soc. estado. vol. 16 n. 1-2, Brasília, jun./dec. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v16n1-2/v16n1-2a16.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

BARBOSA, Evandro. O problema da legitimidade do direito em Kant e Habermas. **Kínesis**, v. II, n. 04, p. 53-82, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/Oproblemadalegitimidade.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

BARCELOS, Luciano Henrique; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. Gestão social da (in) disciplina na escola e a educação para a cidadania. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 98-117, jan.-jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17843>>. Acesso em: set. 2017.

BASÍLIO, Ana Luiza. Especialistas avaliam impactos da reforma do Ensino Médio. Publicado em 12 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-avaliam-impactos-da-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: set. 2017.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. **Escola de civismo e cidadania**: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

BIANCHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 56).

BITTAR, Marisa. **História da educação: da antiguidade a época contemporânea**. São Carlos: EdufsCar, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. 7. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros passos).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1824**. Outorgada em 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Outorgada no dia 1º de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Promulgada no dia 18 de setembro de 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1967**. Outorgada no dia 21 de janeiro de 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm)>. Inciso II, § 3º, do art. 168. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1969.** Outorgada no dia de fevereiro de 1969. Emenda Constitucional nº 01/1969. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0869.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República de 1988.** Promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. **História do Exército Brasileiro. Fundação.** Disponível em: <<http://www.decex.ensino.eb.br/index.php/historiaexercito>>. Acesso em: fev. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out.-dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** / Iria Brzezinski – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Cristiano Alexandre dos. **Sentido e significados da política: ação e liberdade.** Brasília: LiberLivro, 2015.

CAMPOS, Itami. **Ciência política: introdução à teoria de estado.** Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

CANESIN, Maria Teresa et al. **As referências simbólicas de jovens estudantes de um colégio militar.** 26ª Reunião Anual da ANPEd: Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/tpgt03.htm>>. Acesso em: jul. 2016.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: nov. 2017.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil.** O longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Celso. **Os militares e a república: um estudo sobre cultura e a ação política.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”:** o militarismo como prática de Governo na Educação Pública do Estado de Goiás. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, 2016.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola.** Lisboa: Edições Asa, 1996.

COSTA, Rosane de Albuquerque. **Disciplina na escola e constituição da subjetividade.** Rio de Janeiro: E-papers, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 2, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 173-200.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/706/683>>. Acesso em: mar. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul./2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **História e memórias da educação no Brasil**. v. III: século XX. Organização de M. Stephanou e M. H. C. Bastos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação e crise: perspectivas para o Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1089-1098, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: set. 2016.

\_\_\_\_\_. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43518>>. Acesso em: nov. 2017.

\_\_\_\_\_; HORTA, José Silvério Baía; FÁVERO, Osmar. A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras [livro eletrônico]: 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=oC4xDQAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=a+educa%C3%A7%C3%A3o+nas+constituintes+brasileiras+osmar+f%C3%A1vero&source=bl&ots=-pUeP31WP8&sig=X7jWX7-O8pX18zU5qKD-3liK0Mg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiCoPvWsbbXAhUBIpAKHQ6MAXgQ6AEIQjAF#v=onepage&q=pre%C3%A2mbulo&f=false>>. Acesso em: set. 2017.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** Caracas, Venezuela, 2004. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Venezuela/faces-ucv/20120723055520/Dagnino.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p407/29711>>. Acesso em: jun. 2018.

DALAROSA, Adair Ângelo. **Estado, educação e cidadania**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Guarapuava, 1998.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos: histórico, conceito e classificação**. São Paulo, 1996. Disponível em:

<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari\\_dh\\_historico\\_conceito\\_classificacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_dh_historico_conceito_classificacao.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

FERNANDES, Florestan. Introdução. In: MARX, **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 19-44.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, a. XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: maio, 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM**. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numerode-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>>. Acesso em: out. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos Jesuítas - O “Ratio Studiorum”** introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANÇA, Juliana. Primeira Faculdade da Polícia Militar do Brasil será inaugurada em Goiânia, no próximo ano. **MaisGoiás**, 2 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.emaisgoias.com.br/primeira-faculdade-da-policia-militar-do-brasil-vai-funcionar-em-goiania-no-proximo-ano/>>. Acesso em: jan. 2018.

FREITAG, Bárbara. **Dialogando com Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

\_\_\_\_\_. Habermas e a filosofia da Modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, p. 23-45, 1993. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/769/630>>. Acesso em: ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-90.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 49-79.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: maio. 2018.

GOIÁS: Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei Complementar n. 26, de dezembro de 1998**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=7070](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7070)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei n. 14.044, de 21 de dezembro de 2001**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=2151](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2151)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei n. 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=2157](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2157)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei n. 18.953, de 16 de julho de 2015**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2015/lei\\_18953.htm](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2015/lei_18953.htm)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei n. 19.066, de 21 de outubro de 2015**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=17503](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=17503)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei n. 19.122, de 21 de dezembro de 2015**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=19229](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=19229)>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de legislação. **Lei n. 19.308, de 17 de maio de 2016**. Disponível em: <[http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina\\_leis.php?id=21157](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21157)> Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 19.779, de 18 de julho de 2017**. Denomina Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás as unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás e dá outras providências. Disponível em: [sites.pucgoias.edu.br](http://sites.pucgoias.edu.br). Acesso em: dez. 2017.

GOMES, Alfredo M. et al. A educação básica e o novo Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2010): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG, 2011. p. 69-103.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na Antiguidade Clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29-47.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira. Os novos modelos de gestão militarizada das escolas estaduais de Goiás. In: XXIX Seminário Nacional de História. **Anais eletrônicos**. jul, 2017. Brasília: UNB. Disponível em: <[http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486\\_ARQUIVO\\_TRABALHO\\_COMPLETO\\_ANPUH\\_-Paula\\_2017\(1\).pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502846486_ARQUIVO_TRABALHO_COMPLETO_ANPUH_-Paula_2017(1).pdf)>. Acesso em: dez. 2017.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Tradução Flávio Beno Siebeneichler, v. 1, 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

\_\_\_\_\_. O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização: o passado e o futuro da soberania e da cidadania. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 1, n. 43, p. 87-102, 1995. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-43/>>. Acesso em: out. 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua**. PNAD Contínua – Educação 2016. IBGE, 2017b. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/95090ddfb63a3412f04fedafd6d65469.pdf)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017a. (Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica, n. 37).

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da violência 2017**. Rio de Janeiro, junho de 2017.

KARNAL, Leandro. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135-157.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo. Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: set. 2016.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 2005. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 66).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. p. 11-24.

MACIEL, David. Florestan Fernandes e a questão do transformismo na transição democrática brasileira. In: IV Simpósio Lutas Sociais na América Latina. **Anais eletrônicos**. set., 2010. Londrina: UEL. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais\\_ivsimp/gt8/11\\_davidmaciel.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp/gt8/11_davidmaciel.pdf)>. Acesso em: set. 2018.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na Antiguidade**. Tradução do prof. Mario Leônidas Casanova. São Paulo: EPU/Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MARTINS, Everton Batista. **Cidadania: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2010.

MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)>. Acesso em: maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSON, Giselle. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: UnB, 2014.

MELO, Rúrion. **Marx, Habermas e os novos sentidos das lutas pela emancipação da dominação**. DoisPontos:, Curitiba, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 41-52, abr. de 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/1/Downloads/44227-178598-1-PB.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

MENEZES, Isabel Padilha de. **Habermas e a cidadania**. PUC-RIO, 2007. Disponível em: <[http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio\\_resumo2007/resumos/EDU/padilha\\_de\\_menezes.pdf](http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2007/resumos/EDU/padilha_de_menezes.pdf)>. Acesso em: abr. 2017.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. **Transição à ditadura**. Artigo apresentado na mesa-redonda “Conjuntura política”, no Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais – Anpocs. Blog da Boitempo. Publicado em 28/10/2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/28/transicao-a-ditadura/>>. Acesso em: out. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRAGLIA, Paula. **Por que a intervenção federal no RJ não vai funcionar, segundo este especialista**. Entrevista com Jailson de Sousa, publicada em 18 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2018/02/18/Por-que-a-interven%C3%A7%C3%A3o-federal-no-RJ-n%C3%A3o-vai-funcionar-segundo-este-especialista>>. Acesso em: mar. 2018.

MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-133.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. Educação e direito. In: **História da educação: do “antigo direito de educação”**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-181.

MORÃO, Artur. Prefácio. In: MARX, Karl. **A questão judaica**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)>. Acesso em: maio. 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017)**. Educação & Sociedade, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun. 2017.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 29-53.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. Educação militar no Brasil: um breve histórico. **CAMINE Caminhos da Educação**, Franca, v. 6, n. 1, p. 146-172, jun. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1052>>. Acesso em: fev. 2017.

ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bessanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 159-169.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A contribuição de Habermas para a democracia na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 5-13, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/791/802>. Acesso em: maio. 2016.

OLIVEIRA, Paulo César de Oliveira. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosófico**, São João Del-Rei, n. 1, p. 14-22, 2008. Versão eletrônica - DFIME - UFSJ. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>>. Acesso em: out. 2017.

PAULINO, Ana Flávia Borges; PEREIRA, Wander. **A educação no Estado Militar (1964-1985)**. Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 1942-1951. Disponível em: <[http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008\\_2/textos/educacao\\_regime.pdf](http://www.lo.unisal.br/nova/sala2008/sala2008_2/textos/educacao_regime.pdf)>. Acesso em: nov. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERALVA, Angelina. Democracia e violência: a modernização por baixo. **Lua Nova** [online], n. 40-41, p. 217-240, 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000200010>>. Acesso em: mar. 2018.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova** [online], n. 36, p. 85-104, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n36/a06n36.pdf>>. Acesso em: jan. 2018.

PEREIRA, Potyara A. P. O sentido de igualdade e bem-estar em Marx. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 37-46, jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802013000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802013000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: ago. 2016.

PETROF, Diana. Marconi diz que educação é para professores e alunos. **Diário da Manhã**, 19 de junho de 2015. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/politica/2015/06/marconi-diz-que-educacao-e-para-professorese-alunos.html>>. Acesso em: out. 2017.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-41.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Democracia, direitos humanos e globalização econômica: desafios e perspectivas para a construção da cidadania no Brasil**. 2005. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan\\_democracia\\_dh\\_global\\_economica\\_br.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_democracia_dh_global_economica_br.pdf)>. Acesso em: fev. 2016.

PINTO, Valmir Flores. Educação pelo prisma da unidade da cidadania: um legado de a Gramsci. **Revista EDUCAMAZÔNIA - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 3, v. 1, p. 9-30, jan.-jun., 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4002072>> Acesso em: jan. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[www.feevale.br/editora](http://www.feevale.br/editora)>. Acesso em: nov. 2016.

Qedu. Censo Escolar. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/estado/109-goias/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)>. Acesso em: jun. 2018.

REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. **A educação pública antes da independência**. 2005. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 142-153.

ROSA, Beatriz de Castro. **Educação para a cidadania: uma exigência constitucional para a efetivação da democracia no Brasil**. 2007. 209 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Fortaleza, Ceará, 2007.

SALDANHA, Rosana dos Reis. **O professor como cidadão e reformador de cidadãos, perante a escolar, a pré-escola e a sociedade**. 2013. 33f. Monografia (Especialização em Educação Infantil e Desenvolvimento) – Universidade Candido Mendes e AVM Faculdades Integradas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/posdistancia/51233.pdf](https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/51233.pdf)>. Acesso em: jun. 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. **A genealogia dos regimentos internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia**. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

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.

SAVIANI, Antônio Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1989-2001). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III., nov. 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, nov. 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>> Acesso em: jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ética, educação e cidadania. **PhiloS - Revista Brasileira de Filosofia de 1º. Grau**, Florianópolis, v. a. 8, n. 15, p. 19-37, 2001. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: set. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 29-49.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Jamerson Murilo Anunciação de. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. Estado e sociedade civil no pensamento de Marx. **Serviço Social & Sociedade** [online], n. 101, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-66282010000100003>. Acesso em: abr. 2018.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. GUIMARÃES, Valter Soares. Pesquisa sobre professores (as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referências. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2014. p. 49-69.

SOUZA, Sirley Aparecida de. **Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying**, entre jovens de uma escola militar em Goiânia. 2012, 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <[www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos)>. Acesso em: mar. 2018.

TALENTO, Biaggio. Goiás vai terceirizar a educação após experiência em saúde. In: **A TARDE**, 17 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1727346-goias-vai-terceirizar-a-educacaoapos-experiencia-na-saude>>. Acesso em: nov. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 310-326, maio/ago. 1999.

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

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9809>>. Acesso em: maio. 2016.

TÓTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. **Lua Nova**, São Paulo, n. 48, p. 109-126, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451999000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: jan. 2017.

TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; MONTAGNOLI, Gilmar A.; COSTA, Célio Juvenal. Algumas considerações sobre o *Ratio Studiorum* e a organização da educação nos colégios

jesuíticos. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, Maringá. **Anais eletrônicos...** v. 1, n. 1. Maringá: UEM, 2012. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T3/T3-006.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Viviane Merlim Moraes. **O conceito de cidadania na definição de políticas públicas educacionais.** Debates e impasses no processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói / RJ. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

VINHA, Telma P. “O conflito essencial”. **Educação**, ano 12, n. 141, p. 6-8, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-conflito-essencial/>>. Acesso em: set. 2017.

\_\_\_\_\_. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, n. 14, julho de 1999. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0214.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

ZIBETTI, Leyse Potira Marostega. **Cidadania em Habermas.** 2009. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

## ANEXOS

## Resumos analíticos

<b>TÍTULO:</b> A Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia	
<b>Autor (a):</b> Raimunda Delfino dos Santos	<b>Ano:</b> 2010
<b>Instituição:</b> Universidade Federal de Goiás	Dissertação
<b>Orientadora:</b> Eliane Marquez da Fonseca Fernandes	<b>Área de concentração:</b> Letras e Linguística
<b>Palavras-chave:</b> Poder; Saber; Disciplina; Biopoder.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> Investigar as normas implantadas por meio dos Regimentos Internos do CPMG, a fim de verificar a relação entre disciplina, poder e saber que circula nesse estabelecimento.	
<b>Objetivo Geral:</b> Verificar como os Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás estabelecem determinadas normas para dissolver a disciplina, o poder e o saber em um público de alunos do Ensino Médio.	
<b>Objetivos Específicos:</b> a) Investigar o modo como a linguagem e o poder se relacionam em nosso corpus; b) verificar como a disciplina, o poder e o saber se relacionam, se afastam e se aproximam nos Regimentos Internos do CPMG; c) questionar como a governamentalidade e o biopoder, segundo Foucault, se constituem em nosso <i>corpus</i> .	
<b>Problema:</b> Diferença entre o comportamento dos alunos de escolas públicas civis e os das escolas militares, ambas instituições públicas sob as mesmas regras da LDB e seguem os mesmos PCN. No entanto, o Colégio Militar destaca-se tanto no que tange à conduta dos alunos, quanto ao nível do aprendizado. Isso nos intriga e queremos saber que mecanismos de poder são empregados pelo CPMG para disciplinar seus alunos.	
<b>Categorias de Análise:</b> Poder, saber, biopoder, governamentalidade, cuidado de si, objetivação, subjetivação, controle, norma, regularização, normatização, normalização e padronização e regimento interno.	
<b>Eixos orientadores:</b> a) Como a linguagem e o poder se relacionam no Regimento Interno do CPMG? b) Que relações se estabelecem entre o Regimento Interno, a disciplina, o poder e o saber?	
<b>Referencial Teórico:</b> Pêcheux e Foucault	
<b>Método:</b> Genealógico de Foucault	<b>Metodologia:</b> Análise do discurso
<b>Procedimentos metodológicos:</b> Estudo bibliográfico de cunho interpretativo realizado pelo método qualitativo	
<b>Justificativa:</b> Investigar a normatividade escolar a partir de uma perspectiva inovadora, no intuito de tentar compreender por que os alunos das escolas militares apresentam um comportamento e um rendimento diferenciado em relação às demais escolas públicas.	
<b>Conclusão:</b> O cotejamento dos dados com o aspecto teórico permite conferir as formas discursivas que promovem uma objetivação como sujeito e uma subjetivação ao passar a considerar que deve cuidar de si para ser um espelho da instituição que frequenta. Percebeu-se, inclusive que o controle disciplinar atinge também os professores, coordenadores e diretor do estabelecimento, pois há normatização específica para cada sujeito dentro da hierarquia escolar. O Regimento inclui o poder pastoral quando exige que toda a instituição atue organizadamente em relação ao seu rebanho de alunos; o poder disciplinar detalha toda uma economia de espaço e tempo; o biopoder estende seu controle sobre as ações do aluno fora da escola. O olhar dos alunos-militares, em qualquer espaço – quando uniformizados – funciona como se fosse uma câmera que tudo vê e registra e a todos ameaça com a possibilidade da denúncia. Uma governamentalidade é processada com cuidado de forma que a normatização vai promover, portanto, uma normalização dos indivíduos para atingir a produtividade prevista.	

<b>TÍTULO:</b> Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás	
<b>Autor:</b> Helena Beatriz de Moura Belle	<b>Ano:</b> 2011
<b>Instituição:</b> Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC	Tese
<b>Orientadora:</b> Iria Brzezinski	<b>Área de concentração:</b> Educação
<b>Palavras-chave:</b> Políticas Educacionais; Gestão escolar; Ethos; Democracia e burocracia; Civismo e cidadania; Qualidade de ensino no Colégio da Polícia Militar.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> Estudar o Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás e discutir a forma pela qual uma escola de civismo e cidadania tem expressão real para professores e estudantes do 3º ano do ensino médio, considerando as categorias democracia, burocracia, civismo, cidadania e gestão escolar.	
<b>Objetivo Geral:</b> Estudar o Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás e discutir a forma pela qual uma escola de civismo e cidadania tem expressão real para professores e estudantes do 3º ano do ensino médio.	
<b>Objetivos Específicos:</b> a) Apresentar o contexto histórico do ensino médio brasileiro e discutir o cenário e a construção das políticas e práticas vigentes no regime militar e seus reflexos no atual sistema de ensino médio, com a atuação de colégios militares; b) Contextualizar o cenário político por ocasião da origem dos Colégios da Polícia Militar e a participação das instituições públicas na autorização para o seu funcionamento, com abordagem nas categorias democracia, burocracia, civismo, cidadania e gestão escolar; c) Discutir a criação do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás, seus vínculos com o Sistema Estadual de Educação e a dinâmica de seu projeto pedagógico; d) Examinar a identidade, os instrumentos normativos da instituição, a estrutura organizacional, a infraestrutura, a gestão e participação da comunidade em suas ações, o processo seletivo, matrículas e permanência com sucesso dos estudantes e as fontes de recursos; e) Analisar os processos formativos com base em observação, dos dados de questionários e de entrevistas realizados com corpo discente e docente da turma do 3º ano e entrevista com gestores do Colégio Beta.	
<b>Problema:</b> De que modo as políticas adotadas pelo Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás refletem nas ações pedagógicas, no contexto escolar e na formação de seus estudantes do 3º ano do ensino médio, para levar a efeito a concretude do lema – escola de civismo e cidadania?	
<b>Categorias de Análise:</b> Democracia, burocracia, civismo, cidadania e gestão escolar.	
<b>Eixos orientadores:</b> 1º as políticas educacionais, da década de 1960 até os dias atuais, e os modelos de gestão do Colégio Beta fundamentados nas imagens organizacionais da escola de Costa (1996, 2009) e no princípio constitucional de gestão democrática; 2º Reflexões da atuação das escolas, referentes ao público e privado; 3º Criação e implementação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás.	
<b>Referenciais Teórico:</b> 1º eixo: Dewey (1959), Teixeira (1968), Bobbio (1986, 2006, 2007), Paro (2001, 2003), Ramos (1989), Gohn (1994), Pazeto; Wittmann (2001), Coutinho (2002), Barroso (2006), Sander (2007, 2009), Brzezinski (1987, 1996, 2007, 2008) e Castro (2009); 2º eixo: Cury (1986, 1992, 2002), Dourado (2006), Gracindo (2008) e Vieira (2008); 3º eixo: interpretação de regulamentos, planos, projetos e diretrizes educacionais vigentes.	
<b>Método:</b> Materialismo Histórico Dialético	<b>Metodologia:</b> quantitativa e qualitativa
<b>Procedimentos metodológicos:</b> revisão de literatura, análise histórica e documental, observação e entrevista semiestruturada.	
<b>Resultados:</b> a) a identidade ambígua do Colégio Beta, com vínculo em dois sistemas estaduais: de Educação e de Segurança Pública; b) a organização e funcionamento institucional do Colégio: estrutura, infraestrutura, gestão sem participação da comunidade em suas ações, processo seletivo, vagas cotizadas, ingresso por sorteio, escolha dos gestores sem eleições, modelo de gestão declarado diverso do praticado, cobrança de contribuição financeira; matrículas e permanência do aluno; c) a dinâmica do Projeto Pedagógico, cumprimento da matriz curricular plena e complementos de conteúdos culturais, artes, línguas e desportivos; d) o cotidiano de práticas formativas realizadas pela direção designada pelo Comando Militar, por professores militares e por docentes civis.	
<b>Conclusão:</b> trata-se de instituição escolar vista por estudantes, pais e professores como a melhor alternativa para a formação dos que buscam o ingresso no ensino superior. A formação é propedêutica e não há preocupação de integrá-la à formação profissional. O Colégio Beta atua com privilégios e ordenamento operacional próprios, sustenta-se em princípios burocráticos e se declara uma escola democrática. Atende às classes médias e as menos favorecidas. Constatou-se que a excelência em qualidade de ensino por ele conquistada não se deve ao vínculo institucional, ou ao processo seletivo, ao rigor disciplinar e o atendimento à hierarquia da PMGO e, sim, devido ao corpo docente com formação compatível com as disciplinas em que atua; a quantidade e a qualidade tanto do corpo docente quanto das equipes didático-pedagógica e de apoio técnico-administrativo e de gestores; recursos financeiros e de infraestrutura acima dos padrões mínimos definidos pelas diretrizes estaduais e alunado com foco no desempenho individual, visando à superação de obstáculos para alcançar o sucesso.	

<b>TÍTULO:</b> “Pedagógico” e “Disciplinar”: O Militarismo como Prática de Governo na Educação Pública do Estado de Goiás	
<b>Autor:</b> Nicholas Moreira Borges de Castro	<b>Ano:</b> 2016
<b>Instituição:</b> Universidade de Brasília	Dissertação
<b>Orientador:</b> Daniel Schroeter Simião	<b>Área de concentração:</b> Antropologia social
<b>Palavras-chave:</b> Escola, Polícia Militar, Pedagógico, Disciplinar, Prática de Governo.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> Conhecer e compreender o caráter dessa instituição em suas particularidades, para poder refletir sobre seus efeitos de poder, sobre a construção de sua identidade e sobre seus significados enquanto uma prática de governo.	
<b>Objetivo Geral:</b> Como se opera a distinção estrutural “pedagógico/disciplinar” na formação das relações sociais, da construção da identidade do colégio no ponto de vista dos interlocutores e quais são os efeitos de poder presentes nessa prática de governo.	
<b>Objetivos Específicos:</b> Conhecer o trabalho que é desenvolvido nos CPMG observando seus princípios, normas, valores e relações constituintes do ambiente social. Problematizar como se desenvolve o CPMG como modelo de governo e seus efeitos de poder.	
<b>Problema:</b> Quais interesses quando um organismo da Segurança Pública passa a assumir a administração do ambiente escolar? Quais questões surgem quando o militarismo surge como uma cultura escolar?	
<b>Categorias de Análise:</b> Disciplina; Pedagógico. Antropologia; Militarismo; Segurança Pública; Políticas Públicas; Escolas militares.	
<b>Eixos orientadores/ perguntas da pesquisa:</b> Por que o governo estadual está ampliando esse formato institucional? O que está em jogo quando a Polícia Militar torna-se responsável pela administração de uma escola pública? Havia, de fato, uma divisão tão objetiva das atribuições entre as duas instituições? O que meus interlocutores queriam dizer com esse discurso? Havia conflitos de percepção sobre os significados dessa divisão? A partir desse discurso, como a instituição CPMG construiu sua identidade?	
<b>Referencial Teórico:</b> Shore e Wright (1997); Foucault; Celso Castro; Piero Leirner; Kant de Lima (1989, 1995, 1997), Misse (1999) Muniz (1999), Silva (2011).	
<b>Método:</b> Etnográfico	<b>Metodologia:</b> não identificado
<b>Procedimentos metodológicos:</b> observação, pesquisa de campo, entrevistas,	
<b>Justificativa:</b> A crescente massificação da transformação das escolas públicas de Goiás em militares, em que um organismo de segurança pública passa a assumir a administração do ambiente escolar.	
<b>Resultados:</b> a) as categorias disciplinas e pedagógicas apesar de serem dissonantes, se complementam; b) Disciplina, cidadania e militarização possuem entendimentos diferentes dentro do contexto dos CPMG e precisam ser analisadas a partir dos símbolos e lógicas que permeiam a cultura militar e uma tecnologia de poder, visto que o militarismo é um modelo totalizante e hierárquico de manutenção de uma ordem social; c) Os Colégios da Polícia Militar configuram um modelo que opera tanto em nível “disciplinar” como “pedagógico”, que se entrecruzam e se dissolvem um no outro, na medida em que a disciplinarização carrega consigo uma pedagogia; d) Partindo dessa dinâmica, pudemos refletir sobre os efeitos do CPMG como uma “política pública” que atua ao mesmo tempo no campo da Educação e da Segurança Pública.	
<b>Conclusão:</b> O CPMG é fortemente marcado por valores, ritos, normas e símbolos militares. A herança militar aparece nos CPMG como o grande trunfo e ser meticulosamente explorado na vida cotidiana das escolas. O militarismo da Polícia Militar pode ser um mecanismo cujas técnicas e procedimentos ainda se fazem muito relevantes para compreender essa instituição, inclusive no que tange às expectativas do “mundo civil” acerca do valor que possuem para se pensar as ordens sociais desejadas. O militarismo ainda representa um universo de comparação com esse “mundo civil”, não apenas no que este significa na esfera da Segurança Pública, mas como vimos, na formação escolar de crianças e adolescentes.	

<b>TÍTULO:</b> Militarização das Escolas Públicas em Goiás: Disciplina ou Medo?	
<b>Autor:</b> Leandra Augusta de Carvalho Moura Cruz	<b>Ano:</b> 2017
<b>Instituição:</b> Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC	Dissertação
<b>Orientadora:</b> Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro	<b>Área de concentração:</b> História
<b>Palavras-chave:</b> Militarização. Disciplina. Medo. Escola Pública. Terceirização.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> Análise da cobrança exacerbada da disciplina nos colégios militares e, como consequência, o medo gerado enquanto estratégia de controle.	
<b>Objetivo Geral:</b> Proporcionar ferramentas teóricas e históricas para equipar a sociedade com elementos que contribuirão para uma boa reflexão sobre os acontecimentos atuais na educação do estado de Goiás, com a abrupta quantidade de escolas públicas que estão sendo transformadas em colégios da Polícia Militar, perdendo as características de instituição pública como consta na Constituição Brasileira, na LDB e no ECA.	
<b>Objetivos Específicos:</b> Promover reflexões sobre a militarização das escolas públicas no estado de Goiás, sobre a disciplina e o medo desses processos.	
<b>Problema:</b> Saber os reais beneficiados pelo surgimento de novas escolas desse tipo e se realmente podemos afirmar que estas promovem uma educação de qualidade pela exacerbada valorização e exigência da disciplina, assim como a relação de medo estabelecida pelos regimentos e pela própria violência social. Além disso, será que esse novo modelo de escola pública está caminhando para o futuro que almejamos, de uma escola aberta às diversidades, ou está retrocedendo a uma visão tradicional e arcaica de educação?	
<b>Categorias de Análise:</b> Disciplina; medo; fronteira;	
<b>Eixos orientadores:</b> Disciplina, do medo, da fronteira e da terceirização da educação no estado de Goiás como forma de controle e manutenção da ordem. Militarizar as escolas para quê? Para quem? Quem serão os maiores beneficiados com esse processo crescente de militarização de escolas públicas aqui no estado de Goiás? A disciplina cobrada no colégio militar é a ideal? Disciplina, medo, coação e punição são determinantes para se garantir uma educação de qualidade? Essas escolas militarizadas excluem ou incluem os alunos? Será que a gestão de uma escola deve ser entregue a profissionais de outros segmentos? Será que esse novo modelo de escola pública está caminhando para o futuro que almejamos, de uma escola aberta às diversidades, ou está retrocedendo a uma visão tradicional e arcaica de educação?	
<b>Referencial Teórico:</b> Jacques Sémelin, Foucault, Gloria Anzaldúa, Paulo Freire, Bárbara Freitag, José Antonio Tobias e Luis Palacín.	
<b>Método:</b> História oral, história do tempo presente.	<b>Metodologia:</b> Levantamento e análise de dados
<b>Procedimentos metodológicos:</b> análise de dados, entrevistas.	
<b>Justificativa:</b> a) constatação do fluxo crescente desse modelo de escola; b) dualidade de pessoas que elogiam e criticam esse modelo de gestão; c) tema instigante por ser educadora de educação básica da rede estadual de Goiás; d) exclusão de alunos pela falta de condições financeiras em arcar com a contribuição mensal.	
<b>Conclusão:</b> Parte da sociedade foi seduzida em relação a essas escolas militares, que apresentam resultados favoráveis nas avaliações estaduais e nacionais. Contudo, esses resultados não podem ser atribuídos somente a uma gestão militar, mas às melhores condições que são oferecidas a estas escolas, ao contrário da realidade de uma escola pública “normal”. Esse processo de militarização das escolas públicas pode ser considerado uma forma contemporânea de terceirizar a educação no estado de Goiás.	

<b>TÍTULO:</b> A Militarização da Escola Pública em Goiás	
<b>Autor:</b> Rafael José da Costa Santos	<b>Ano:</b> 2016
<b>Instituição:</b> Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC	Dissertação
<b>Orientador:</b> Eduardo Sugizaki	<b>Área de concentração:</b> Educação
<b>Palavras-chave:</b> Militarização da escola pública; ensino militar; relações de poder; resistência; Foucault.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> Militarização da escola pública em Goiás	
<b>Objetivo Geral:</b> Refletir sobre a história do surgimento dos CPMG e seu sucessivo aumento no território goiano, bem como elucidar questões escamoteadas dos holofotes das redes de informações. Mostrar que a transferência das escolas públicas para a PM provoca a perda do espaço democrático e de acesso para todos se tornando um espaço militarizado e seletivo;	
<b>Objetivos Específicos:</b> Tentativa de elucidação as questões: se na implantação da militarização da escola pública há resistência, o problema da prioridade das vagas para dependentes de militares, os sorteios e os testes de avaliação para selecionar candidatas, a escolha de quais escolas serão militarizadas, o uso das melhores estruturas públicas para tanto, qual o propósito de educar civis com valores militares	
<b>Problema:</b> A transferência de escolas públicas para a administração da PM, não seria sintomático de um projeto de fundo, com alto grau de impacto social?	
<b>Categorias de Análise:</b> Militarização da escola pública de Goiás; Colégios militares; complexidade da questão militar na sociedade brasileira; escola pública; anátomo-política; poder e corpo; poder disciplinar; disseminação da disciplina na sociedade;	
<b>Eixos orientadores:</b> Reflexão sobre a situação da educação pública no Estado de Goiás para a transferência elevadas de escolas; apoio e resistência a implantação da militarização nas escolas; prioridade das vagas para dependentes de militares, os sorteios e os testes de avaliação para selecionar candidatas, a escolha de quais escolas serão militarizadas, o uso das melhores estruturas públicas para tanto; diferença dos CPMG com a escola pública e semelhança com Colégios Militares;	
<b>Referencial Teórico:</b> Foucault	<b>Procedimentos metodológicos:</b> Análise documental
<b>Método:</b> Análise histórica	<b>Metodologia:</b> Narrativa histórica;
<b>Justificativa:</b> Estudo de Foucault sobre a anátomo-política da disciplina moderna e sua relação com a disciplina militar e aquela vista por Marx sendo implantada no regulamento de fábrica, este modo de fazer história e filosofia, que me levou a pensar na conformação dos corpos dóceis na disciplina militar, tanto dos CM quanto dos CPMG. Professor da rede pública.	
<b>Resultados:</b> a) As escolas militares são implantadas por meio de projetos políticos vinculados ao PSDB e vêm alterando as características da educação estadual; b) Antes essas escolas eram espaços públicos democráticos e de acesso igualitário, já na gestão da PM, se tornam instituições destinadas a grupos seletos; c) mesmo os CPMG fazendo parte do sistema estadual de ensino e sendo considerados públicos, na prática são lugar de seleção e exclusão, de formação de determinados grupos sociais; d) A escola estadual está deixando de ser pública; e) a militarização da escola pública é um processo sintomático de um projeto de fundo, com alto grau de impacto social, promovido pelo governo do Estado de Goiás; f) o apoio supostamente geral que a sociedade estaria dando para a militarização da escola pública, na verdade não é unânime; g) militarização da escola pública é mais uma maneira de pôr mecanismos de controle na população, agora dentro da escola; h) não se encontra nas escolas públicas militarizadas nenhum daqueles escolhidos pelo sistema judiciário para constituir-se como “adolescentes em conflito com a lei”; i) os CPMG e CM têm como matriz comum os valores de hierarquia e de disciplina, além do respeito cordial aos superiores. São instituições com fim de preparar indivíduos para a naturalização das relações desiguais, a padronização de comportamentos, a formatação de subjetividades, a obediência e a serventia. Não são instituições preocupadas com a formação de consciência democrática, nem de autonomia ou criticidade. Uma formação para emancipação ou para a participação política é escamoteada nessas escolas; j) há dois processos de destruição do caráter público da escola do Estado. De um lado, sua militarização administrativa e coordenativa. Do outro lado, a conformação das subjetividades; k) As relações de poder do governo do Estado de Goiás fundaram de forma autocrática, imprimindo influências, contemplando interesses das elites e exercendo controle sobre a população. Essa forma autoritária historicamente construída vem a se refletir na educação pública, ou em sua forma mascarada, a militarização e as OS; l) o levantamento histórico da educação pública mostra o quanto a escola pública foi se constituindo pela distinção entre educação para elite e para a massa; m) Com o advento dos CPMG, mais uma vez o espaço público escolar é elitizado e torna-se seletivo, destinado a determinados grupos econômicos em ascensão; n) A composição do governo das Forças Armadas no território brasileiro gerou heranças na sociedade, fazendo com que parte dela almeje a militarização tanto do Estado quanto da educação da população civil.	
<b>Conclusão:</b> Os sistemas de ensino dos CPMG não representam um estágio de melhoria da escola	

estadual, nem da nossa sociedade, ao contrário, são retomadas de uma forma de administração que atentou contra os sujeitos, impondo ideias autoritárias e se utilizando de mecanismos repressivos como maneira de controle social. Dessa forma, esta pesquisa se insere na gama de resistência contra o sistema imposto nas escolas públicas, atentando para a reflexão a esse respeito e para a proposição de outra forma de educação que não seja a militarizada.

<b>TÍTULO:</b> Violências e Silenciamentos: A Representação Social do Fenômeno Bulling, entre Jovens de uma Escola Militar em Goiânia	
<b>Autor:</b> Sirley Aparecida de Souza	<b>Ano:</b> 2012
<b>Instituição:</b> Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC	<b>Dissertação</b>
<b>Orientador:</b> Maria Tereza Canezin Guimarães	<b>Área de concentração:</b> Educação
<b>Palavras-chave:</b> Juventude. Bulling. Educação Militar. Violências. Silenciamentos.	
<b>Objeto da Pesquisa:</b> <i>Bullying</i> no espaço escolar.	
<b>Objetivo Geral:</b> Aprender as representações sociais que os jovens matriculados no ensino médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis têm do fenômeno <i>bullying</i> .	
<b>Objetivos Específicos:</b> Aprender e compreender as representações sociais acerca das violências na escola, sobretudo na modalidade <i>bullying</i> , entre os jovens estudantes de um colégio militar. Colaborar para a compreensão do modo como os jovens estudantes de uma escola pública que, a rigor, adota a disciplina de uma estrutura militar vivenciam sua condição juvenil em meio às práticas variadas de <i>bullying</i> e o entendimento de como esses jovens apreendem e forjam defesas e inovam suas relações com vistas a viabilizar a sociabilidade no espaço escolar, como estratégia de sobrevivência.	
<b>Problema:</b> Perceber de que modo esses jovens representam socialmente a violência na escola, na modalidade <i>bullying</i> .	
<b>Categorias de Análise:</b> Família, escola militar, violência na escola, <i>bullying</i> , juventude.	
<b>Eixos orientadores/ perguntas da pesquisa:</b> Em que consistiria o <i>bullying</i> e quais suas formas mais frequentes dentre jovens estudantes de uma escola pública militar? Quais tipos de <i>bullying</i> estão presentes de forma mais recorrente no interior da escola? Quais as representações sociais que os jovens possuem acerca das manifestações do <i>bullying</i> ? A disciplina rigorosa adotada pelo colégio militar seria capaz de amenizar ou mesmo erradicar este tipo de violência do espaço escolar?	
<b>Referencial Teórico:</b> Bourdieu. Para a pesquisa bibliográfica e qualitativa: Menga Ludke e Marli Eliza D. A. André, Maria Cecília de Souza Minayo. Quanto ao conceito de violência e violência nas escolas: Miriam Abramovay e Paulo Carrano. A respeito do cotidiano das escolas: José Machado Pais; Miriam Abramovay. Sobre juventude: Maria Tereza Canezin Guimarães; Marília Sposito, Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Quanto a educação e escola (poder simbólico, violência simbólica, capital simbólico, <i>habitus</i> ): Pierre Bourdieu. Finalmente, ao que se refere a cultura: Raymond Williams, Pierre Bourdieu, Alfredo Veiga - Neto.	
<b>Método:</b> Não identificado	<b>Metodologia:</b> pesquisa bibliográfica, análise documental, quantitativa e qualitativa
<b>Procedimentos metodológicos:</b> observação ampla e seletiva, questionário e entrevista.	
<b>Justificativa:</b> A prática docente; observações e relações cotidianas vividas no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG com o projeto de pesquisa com um viés voltado “para a formação de homens e mulheres livres, críticos, criativos e autônomos em uma base de convivência democrática” (AZANHA, 1993, p. 43).	
<b>Resultados:</b> a) grande parte dos jovens entrevistados reconheceram já haver sofrido ou cometido algum tipo de <i>bullying</i> ; b) A aparência da estrutura física do lugar, tanto externa quanto internamente, remete os jovens a um quartel general; c) a partir das funções exercidas entre os jovens percebeu-se, que enquanto agentes sociais, se constituem em um espaço rigorosamente hierarquizado; c) naturalização dos efeitos de distinção em relações cada vez mais violentas, hedonistas e individualistas de acordo com a estrutura rigorosa de normas combinadas com um conjunto severo de punições a serem aplicadas a todos os jovem que desobedecerem as regras; d) O espaço social se revela por meio das representações sobre as relações de luta pelo poder dentro do campo do Colégio Militar: incorporação dos ritos próprios e concernentes do regime militar e na capacidade do jovem se apropriar, material e simbolicamente, das medalhas (aluno/a padrão) que são distribuídas dependendo do capital cultural que se consegue acumular; e) A pesquisa confirma o fenômeno <i>bullying</i> objeto dessa investigação como uma das modalidades de manifestação da violência pontuais no cenário escolar militar; f) a escolha do colégio pela família estaria diretamente ligada uma estratégia de classe e que as famílias dos jovens aprovam a disciplina rigorosa e arbitrária adotada pelo colégio militar, inclusive, relevam o exagero observado nas punições; g) No que concerne ao acesso do jovem às redes sociais o espaço virtual, por meio das redes sociais, tornou-se a ferramenta “adequada” cujo objetivo é dar continuidade a uma onda de xingamentos, o que configura verdadeiros atentados à moral e à dignidade humana, configurando o <i>ciberbullying</i> ; h) os jovens do sexo masculino utilizam as redes sociais para interagir com amigos e amigas, fazer novas amizades e, também, “bisbilhotar” as fofocas das colegas do colégio. De outro modo, as jovens do sexo feminino, utilizam as redes sociais para publicarem “recadinhos maliciosos”, dando continuidade a questões divergentes que tiveram início dentro da sala de aula ou mesmo nos pátios ou corredores da escola; i) o campo virtual	

serve para acirrar os ânimos dos contendores e dar à discussão proporções bem maiores; j) Apesar de todo o aparato de vigilância implantado pelo colégio militar, a pesquisa observou que os jovens desenvolvem diversas estratégias para burlar a vigilância do colégio e, assim, proteger os agentes envolvidos diretamente nesses conflitos enquanto brigam. As brigas servem para autopromover a popularidade e o prestígio nos grupos; k) as pesquisas que envolvem a problemática ainda são, efetivamente, bastante escassas e precárias: as manifestações frente ao fenômeno *bullying* ora são relegadas ao descaso, minimizando-se as consequências do ato violento, reduzindo esse tipo de agressão a meras brincadeiras, ora radicalizando o fato, adotando políticas e programas anti-*bullying* do tipo “tolerância zero”; l) as intervenções disciplinares não têm sido capazes de reverter o quadro das violências cotidianas, na modalidade *bullying*; m) os manuais disciplinadores contra a violência na escola que norteiam ações pedagógicas anti-*bullying* falseiam a realidade, adotando uma “política de paz nas escolas” que oculta violências e silenciamentos entre os jovens, dando a impressão de que a situação está sob controle; n) desconstruiu-se alguns estereótipos, entre eles o de que o jovem não tem limites, é perdulário, violento e, portanto, produtor de violências, inclusive o *bullying*; o) as práticas violentas percebidas entre os jovens, acontecem por detrás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do colégio militar; p) os elementos empíricos coletados no campo da pesquisa, o diálogo com Bourdieu e seus seguidores possibilitou compreender que a violência na escola na modalidade *bullying* e, nas outras formas manifestas, impõe a sociedade e ao Estado o desafio de reverter o processo da reprodução das desigualdades sociais na sociedade e na escola.

**Conclusão:** As práticas violentas percebidas entre os jovens por trás de uma cortina de elementos disciplinares rigorosos adotados pelos agentes pedagógicos do Colégio Militar, acontecem no recôndito das salas de aula, nas mais variadas formas invisíveis de coação, o que Bourdieu chamou de violência simbólica.