

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

RAFAEL JOSÉ DA COSTA SANTOS

A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS

GOIÂNIA
2016

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

RAFAEL JOSÉ DA COSTA SANTOS

A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS

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 Orientação do professor Dr. Eduardo Sugizaki.

GOIÂNIA

2016

S237m Santos, Rafael José da Costa
A militarização da escola pública em Goiás [manuscrito]
/ Rafael José da Costa Santos.-- 2016.
131 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, 2016
Inclui referências f. 124-131

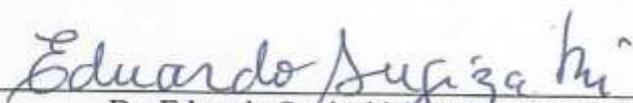
1. Educação militar - Estudo e ensino (Ensino fundamental)
- Goiás (Estado). 2. Escolas públicas - Goiás (Estado).
3. Militarização. I. Sugizaki, Eduardo. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.035:355.01

“A MILITARIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS”

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Eduardo Sugizaki / PUC Goiás (Presidente)



Dr. Ildeu Moreira Coêlho / UFG



Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás (suplente)

Dr. João da Cruz Gonçalves Neto / UFG (suplente)

AGRADECIMENTOS

Minha sincera gratidão à Comissão Dominicana de Justiça e Paz do Brasil, que mudou o meu caminho e me fez enxergar para além do que eu via. Obrigado pela oportunidade de ampliar meu conhecimento.

Agradeço à família dominicana pelo apoio, pelo companheirismo de irmãos e irmãs que me ensinaram e me inspiraram.

Ao meu amor, Luana, pela paciência, pela imensa ajuda, pelo consolo, por fazer parte deste momento, por ser meu porto seguro. Sem você o caminho seria mais difícil.

Sou imensamente grato à minha mãe, Maria José, que desde minha juventude me incentivou ao estudo, ensinou-me a ter perseverança. Ao meu pai, Regivaldo, pelo apoio, pela estrutura, pelos conselhos, pelos exemplos. Aos meus irmãos, Regivaldo Júnior e Wesley, pela imensa ajuda, pelo companheirismo.

Ao prof. Dr. Eduardo Sugizaki, meu orientador, agradeço-lhe pela paciência de mestre, pela perspicácia de filósofo, pela atenção de cultivador, por haver com sabedoria esperado minha maturação.

Sou grato ao prof. Dr. José Carlos Libâneo, primeiramente por me despertar para a reflexão sobre a educação e o ensino público, mas também por fazer parte desta banca e contribuir com meu trabalho e minha pesquisa.

Ao prof. Dr. Ildeu Coelho, por fazer parte de minha formação enquanto pensador, por aceitar o convite para a banca, por contribuir imensamente com este trabalho.

Aos meus amigos e amigas que me ajudaram, contribuíram, mudaram minha forma de entender e lidar com estudo, em especial José Fernandes, Vilma e Sandra. Foi com vocês que me construí no mestrado, partilhando e convivendo.

Aos professores, professoras e servidores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em especial aos professores da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura, que me possibilitaram ampliar meu horizonte.

Sentinela

*Morte, vela, sentinela sou
Do corpo desse meu irmão que já se vai
Revejo nessa hora tudo o que ocorreu
Memória não morrerá
Vulto negro em meu rumo vem
Mostrar a sua dor plantada nesse chão
Seu rosto brilha em reza, brilha em faca e flor
Histórias vem me contar
Longe, longe, ouço essa voz
Que o tempo não vai levar
Precisa gritar sua força é irmão
Sobreviver, a morte inda não vai chegar
Se a gente na hora de unir os caminhos num só
Não fugir nem se desviar
Precisa amar sua amiga é irmão
E lembrar que o mundo só vai se curvar
Quando o amor que em seu corpo já nasceu
Liberdade buscar na mulher que você encontrar
Morte, vela, sentinela sou
Do corpo desse meu irmão que já se foi
Revejo nessa hora tudo que aprendi
Memória não morrerá
Longe, longe, ouço essa voz
Que o tempo não vai levar.*

Milton Nascimento

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de sua pesquisa a militarização da escola pública em Goiás. Realizou-se uma investigação sobre a implantação dos colégios da Polícia Militar de Goiás no sistema público de ensino. O processo de criação desse tipo de escola é resultado da transferência de instituições de ensino básico para a gestão da Polícia Militar de Goiás, por meio da Secretaria de Segurança Pública. A intenção foi mostrar como esse movimento está modificando a estrutura das escolas transferidas, as quais, se antes eram espaços democráticos e de acesso para todos, passaram a se constituir como estrutura militarizada e seletiva. Foi realizada análise histórica para mostrar que o ritmo vertiginoso da instalação dos CPMG tem como pano de fundo um projeto político promovido pelo governo de Goiás e isso está acarretando impacto social. Nesse contexto, estão envolvidas relações de interesse e de conflito nas quais o governo goiano, que domina a esfera pública, impõe os colégios militares e grupos sociais que se beneficiam da militarização defendem esse modo de ensino. Por outro lado, parte da sociedade civil e da comunidade atingida se mobiliza e exerce resistência. Além dessa questão, o trabalho reflete sobre assuntos escamoteados dos debates, tais como a prioridade das vagas dada a determinados candidatos, a escolha das escolas para se tornarem colégios da polícia e a cobrança de taxa mensal, fazendo os estudantes serem selecionados e excluídos dessas unidades. A análise sobre o ensino militar dos CPMG possibilita aproximá-los do Colégio Militar do Exército Brasileiro, porque eles seguem 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. Apesar da similaridade entre ambos, a pesquisa mostra haver pontos de distinção. Ao contrário dos Colégios Militares, que preparam jovens para a carreira militar, os CPMG não estão a serviço de formar nem estudantes para compor as Forças Armadas, nem para a carreira da PM, mas, isso sim, implantam valores e práticas militares no cotidiano e na formação de civis. A pesquisa é ampliada à medida que a análise histórica se aprofunda e revela a complexidade da questão militar na sociedade brasileira. Com a meditação sobre a formação do Estado de Goiás, da Polícia Militar de Goiás e da escola pública, é possível elucidar o enraizamento de uma concepção militar de sociedade que se introduziu nas instituições e na nossa cultura. Assim, é no território da escola pública goiana que se encontra terreno fértil para um sistema militar de ensino. No final do estudo, foi inserido um excuro com objetivo de mostrar como estudos prévios a respeito das teorias do filósofo Michel Foucault foram fundamentais para inspirar e orientar a pesquisa. Esse excuro funciona como uma epistemologia da pesquisa e tem por finalidade explicitar os caminhos que possibilitaram a construção do objeto.

Palavras-chave: militarização da escola pública; ensino militar; relações de poder; resistência; Foucault.

ABSTRACT

This dissertation's research object is the militarization of the public school in Goiás. We made an investigation of the implantation of the Goiás' Military Police schools in the public teaching system. The creation process of this kind of school is the result of the transference of the administration of basic school institutions to Goiás' Military Police through the Public Security Department. We intended to show how such movement is modifying the transferred schools' structure. They used to be democratic spaces open for all, but became militarized and selective structures. A historical analysis was made in order to show that the whirling rhythm of installation of the CPMGs has as background a political project promoted by the government of Goiás and that is resulting in social impact. Interest relations and conflictions are involved in such a context. The government of Goiás, which dominates the political space, imposes the military schools, and social groups that benefit from the militarization defend such a teaching mode. On the other hand, a part of the impaired civil society and community mobilizes itself and offers resistance. Besides that matter, this work reflects on subjects concealed from the discussions, such as the admission priority given to certain candidates, the choice of schools to become administrated by the police and the monthly fee. These factors select and exclude the students out of the school unities. The analysis made of the military teaching in the CPMGs allows us to approximate them to the Military School of the Brazilian Army, because they follow a common education guideline directed by the doctrine of the Military Forces, where the hierarchy and the discipline prevail, being also important the servile obedience to the military professionals. Despite that similarity, the research shows there are also differences between them. Different from the Military Schools, which prepare the young people to the military career, the CPMGs do not form students to the Military Forces, neither to the PM career, but they insert military values and practices into the civilians' everyday life and formation. The research is widened as the historical analysis deepens and reveals the complexity of the military matter in the Brazilian society. Through the pondering about the formation of the State of Goiás, of the Military Police and of the public school, it is possible to clarify the deepening of a military idea of society which got into the institutions and into our society. Hence, in the territory of the public school of Goiás there is fertile ground for a military educational system. At the end of this study, an excursus was inserted with the aim of showing how previous researches regarding the theories of Michel Foucault were fundamental to inspire and guide this research. Such excursus works as an epistemology of the research and aims to show the ways that made it possible to build the object of study.

Keywords: public school militarization; military teaching; power relations; resistance; Foucault.

LISTA DE SIGLAS

II PND	II Plano Nacional de Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEHCR	Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos
CEPM	Comando de Ensino Polícia Militar
CM	Colégio Militar
CMRJ	Colégio Militar do Rio de Janeiro
CPM	Colégio da Polícia Militar
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DEIP	Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IGPM	Inspetoria Geral das Polícias Militares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OS	Organizações Sociais
PM	Polícia Militar
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SEDUCE	Secretaria da Educação, Cultura e Esporte
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores na Educação no Estado de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: OS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR EM GOIÁS	18
1 A Construção da “Legalidade” da Militarização da Escola Pública Em Goiás	18
1.1 Argumento de Defesa para Implantação dos CPMG	28
2 A Resistência Contra os CPMG	33
2.1 <i>A Resistência das Instituições e da Sociedade Civil Organizada</i>	33
2.2 <i>As Vozes Silenciadas da Resistência contra os CPMG</i>	36
CAPÍTULO II: O SISTEMA MILITAR DE EDUCAÇÃO DO CPMG.....	46
1 Aproximação dos CM e CPMG	46
2 O Colégio Militar no Brasil.....	49
3 Regulamento dos Colégios Militares	52
3.1 <i>Regimento Interno</i>	53
3.2 <i>Regulamento de Continência</i>	61
4 CPMG, CM e a Preparação de Sujeitos Militarizados	64
CAPÍTULO III: MILITARIZAÇÃO E ELITIZAÇÃO DO ESTADO E DA ESCOLA PÚBLICA.....	66
1 Formação do Governo De Goiás e o Estado a Serviço da Elite	67
2 Polícia Militar como Instrumento de Defesa da Elite e de Repreção.....	75
3 Elitização e Militarização da Educação Pública.....	79
4 A Influência do Exército Brasileiro nas Instituições e na Sociedade	89
EXCURSO.....	92
1 A Soberania Política: Contratualismo <i>Versus</i> História	92
2 Constituição da Subjetividade	98
3 A Anátomo-Política.....	101
3.1 <i>A Escola como Instrumento de Controle Globalizante e individualizante</i>	101
3.2 <i>Poder e Corpo</i>	104
3.3 <i>Poder disciplinar</i>	106

3.4	<i>Disseminação da disciplina na sociedade</i>	110
4	O CPMG e a Educação Disciplinada.....	114
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em Goiânia, tornou-se corriqueiro vermos nas ruas adolescentes fardados ou vestidos de uniformes com o emblema da Polícia Militar (PM) de Goiás sem serem, necessariamente, candidatos à carreira militar ou filhos de militares. Esse seria o caso se esses adolescentes pertencessem a um colégio militar de uma das forças armadas do Estado brasileiro, contudo, pertencem aos colégios públicos do governo estadual de Goiás, sendo geridos pela Polícia Militar. Assim, os lugares onde estudam são simplesmente chamados Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG).

Esse tipo *sui generis* de escola resulta de uma transferência da gerência pública de ensino básico – com seu corpo de funcionários públicos profissionais da educação formal – para uma situação de gestão indireta da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Esse gerenciamento passa então a ser atravessado pelo poder da Secretaria de Segurança Pública e da própria corporação da PM do mesmo Estado. Esse processo está transformando as escolas estaduais, antes espaços democráticos e de acesso para todos, em outro tipo de escola, que tem estrutura militarizada e seletiva. Afinal, o que está acontecendo? A escola está deixando de ser pública?

Na presente dissertação, meu objetivo é realizar uma análise histórica do surgimento dos CPMG (desde a década de 1990) e da vertiginosa e recente aceleração da transferência da escola pública para a gerência da PM, processo que vem sendo chamado pela população, pelos professores da rede pública, bem como pelos pesquisadores, de “militarização da escola pública”. Pela construção da narrativa histórica, busco subsídios para a reflexão sobre a situação da educação pública no Estado de Goiás. O processo da militarização, pelo ritmo vertiginoso que adquiriu nos últimos dois ou três anos, não seria sintomático de um projeto de fundo, com alto grau de impacto social?

Apesar de ser expressivo o aumento dos CPMG, há poucas pesquisas sobre o assunto. No banco de dados do Instituto Brasileiro de Informações em Ciências e Tecnologia (BDTD) e no banco de dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) foram encontradas três dissertações e uma

tese. Nesse sentido, o assunto exige nossa atenção e dedicação para discutir e ampliar o debate sobre os CPMG. Os dados da pesquisa foram levantados e extraídos de documentos oficiais do governo do Estado de Goiás e do governo Federal, de livros e artigos, além de pesquisas desenvolvidas em teses e dissertações sobre temas que se aproximassem de minha pesquisa.

Desenvolvi, no primeiro capítulo, uma história dos CPMG, demonstrando como ocorreu a sua implantação no Estado de Goiás. A análise da história dessa prática mostrou que os colégios da polícia estão envolvidos em relações de interesse e conflito entre os diferentes segmentos da sociedade. É em torno das relações contraditórias que o capítulo se configura. Enfoquei o caráter autoritário da implantação dos CPMG, a falta de diálogo com a comunidade atingida e o apoio emprestado a eles pela parte supostamente beneficiada da sociedade, aquela que adere e pede a militarização, mesmo contra uma sociedade civil que, em uma luta de resistência, procura denunciar os riscos da militarização da educação e da sociedade.

Nesse capítulo, refletimos sobre a transferência das escolas estaduais para a PM por meio do poder Executivo, mas com aparo da Assembleia Legislativa de Goiás. Historiando o enviesado trâmite político e legal disso, ponho em questão sua legitimidade.

Um dos problemas mais difíceis de deslindar em relação à militarização da escola pública é o apoio supostamente geral dado pela sociedade, como se fosse um todo sem contradições.

Entretanto, em meio a uma história da implantação governamental da militarização da escola pública – processo praticamente transformado em marca do longo período de dominância quase completa da esfera pública de Goiás pelo grupo político do governador Marconi Perillo – não haveria também resistências? De que setores da sociedade? Sobretudo, de que maneira reagem os mais pobres?

Da resistência contra a militarização da escola pública, no seio da sociedade, busquei recuperar a importância dos expertos em educação que se mobilizaram em notas públicas de repúdio, como o caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ou por meio de manifestações de fórum de educação e de ação pública composta por entidades como a *Ação Educativa*, a *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*, a *Conectas Direitos Humanos*.

Essas e outras questões escamoteadas na discussão da militarização da escola pública serão objeto da minha tentativa de elucidação, bem como o problema da prioridade das vagas para dependentes de militares, os sorteios e os testes de avaliação para selecionar candidatos, a escolha de quais escolas serão militarizadas, o uso das melhores estruturas públicas para tanto.

Com um levantamento mínimo do aspecto histórico e social da militarização das escolas, desloco-me para um segundo foco de atenção, que será trabalhado no segundo capítulo. Nele, realizei análises sobre o ensino militar, mostrando em que sentido os CPMG são tipos de escolas distintas das demais da rede pública estadual. Isso porque, ao analisar sua estrutura, percebemos traços baseados na doutrina do Exército Brasileiro. Essa característica peculiar dos CPMG me fez realizar uma pesquisa dos modelos de escolas de ensino básico ligadas ao Exército, os colégios militares (CM). Ao analisar os objetivos e normas utilizados nessas escolas, encontrei uma matriz educacional comum. Isso me levou a aproximar os dois tipos e a levantar a hipótese de que os CPMG trazem a estrutura das escolas militares, por sua vez pautadas na estrutura das Forças Armadas, para a escola pública estadual.

Para entender melhor os aspectos militares dos CPMG e sua aproximação com os CM, fiz um rastreamento preliminar do que se passa no interior do CPMG e procurei analisar historicamente a relação do sistema educacional apartado e especial do Exército, com seus rituais próprios, continência, formação de tropas e composição de fileiras para prestação de honrarias, valores de hierarquia e de disciplina e formato de relações desiguais em relação aos superiores militares. Procurei colocar todas essas regras e rituais em relação com o processo de militarização da escola pública, de maneira a buscar elucidar algumas de suas práticas, sobretudo as expressas regimentalmente.

No entanto, é bom salientar que os CM, mesmo ofertando formação para o ensino básico, trabalham com a visão de preparar jovens para a carreira militar. Por sua vez, os CPMG, mesmo absorvendo o tipo de ensino militar, não visam formar para essa carreira, nem para a corporação da PM. Trata-se, isso sim, de uma escola que usa os valores militares para formar civis. Com que propósito?

Os CPMG, 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.

No terceiro capítulo, fiz uma análise sobre a complexidade da questão militar na sociedade brasileira. Pretendi ampliar a visão e enxergar além do simples fato de haver inserção de um ensino militar na escola pública goiana. Procurei entender esse processo como um desencadeamento histórico e o quanto ele está enraizado em nossa sociedade. Para isso precisei escavar a história recente do Estado goiano e da PM.

Também precisei aprofundar a relação da escola pública com tudo isso, no intuito de enxergar aquilo que possibilitou o advento dos CPMG. Assim, realizei um resgate da formação do Estado de Goiás, especificamente no século XX, colocando-o no interior da história do Brasil e demonstrando como a estrutura estatal teve como pilar central o poder Executivo e como o sistema de governo privilegiou interesses de grupos e famílias já abastadas em detrimento dos interesses populares. Nesse contexto, pareceram-me estar colocados, em seu próprio regaço de perfeita continuidade histórica, tanto a elitização da escola pública, pelo arranjo jurídico e legislativo esdrúxulo de sua militarização, quanto o modo militarizado do autoritarismo de Estado subordinado a interesse de classes proprietárias.

Com a análise da formação histórica da PM, busquei saber em que medida essa instituição esteve submissa ao governo estadual e como ela foi instrumento de defesa da elite e órgão de repressão da população e de suas manifestações. Aí também é encontrado o sentido de várias intervenções do Exército: a polícia foi militarizada e se tornou corpo da instituição, herdando também seu modo de organização.

A história da escola pública ilustra a maneira por que esse espaço público iniciou seu processo no começo do século XX como ambiente de ocupação das elites e de exclusão da população. Com a universalização tardia do ensino, depois de um longo processo, as camadas populares passaram a ter acesso escolar, mas isso se deu somente de forma a atender determinadas demandas impostas pela conjuntura econômica. Mesmo com a abrangência da escola pública a todas as pessoas, continuou a divisão entre ensino para a elite e ensino para a população.

Em tudo isso, é importante notar que a instituição do Exército Brasileiro se inseriu no contexto histórico e se constituiu muitas vezes como protagonista, penetrando nos espaços sociais. A partir de sua intervenção na política do Estado,

conseguiu influenciar e estruturar as diversas instituições e propagou sua imagem e seus valores.

Essas distintas inserções fazem parte de um desencadeamento que encontrou na escola pública do Estado de Goiás ambiente fértil para sua atuação. Na escola pública, o governo estadual encontrou território para impor o sistema militar de ensino e utilizou-se da PM para exercer controle e submeter os sujeitos, naturalizando relações e comportamentos. Além disso, o espaço escolar mais uma vez tornou-se seletivo e excludente, atendendo à demanda de parte da população que quer retomar os fundamentos do Exército como forma ideal de sociedade.

Anexei ao final da dissertação, na forma de um excurso, algo que na sequência de tempo da pesquisa é preliminar ao conjunto dos capítulos. Trata-se de um excurso sobre o que aprendi com Michel Foucault, sobretudo com *Vigiar e punir*, livro de 1975, e com o curso de 1976 no Colégio da França, intitulado *Em defesa da sociedade*. Foi estudando o que Foucault historia 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 que comecei a me interessar pelo tema da militarização da escola pública.

Foi justamente essa leitura, 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.

Também com esta filosofia, sobretudo no que diz respeito ao embate de Foucault com o contratualismo no curso *Em defesa da sociedade*, encontrei um estímulo para pensar historicamente tanto a forma do autoritarismo da militarização do Brasil quanto da militarização da escola pública. Procurei os tênues liames históricos que colocam em ligação os processos e me fazem pensar sobre a situação presente da sociedade goiana, sua aceitação tácita e seu desejo tanto de um modo autoritário de gestão do Estado quanto de um modo militarizado de educar a população civil.

Na tradição francesa da história epistemológica da ciência, na qual está enraizada a obra de Foucault, não se utiliza jamais colocar, no começo da pesquisa, uma plataforma metodológica. Também não se utiliza apresentar, previamente, uma estrutura conceitual que governa o pensamento e a inquirição. Isso pode até ser feito, mas *a posteriori*.

Então, nesse excurso, procuro mostrar como esta pesquisa foi inspirada e o que levou à sua realização. Esse texto funciona como uma epistemologia *a posteriori* da minha pesquisa. Tento retomar aí ferramentas que, bem ou mal, interferiram no que busquei e priorizei, no modo como analisei. Entendo que sem elas o trabalho não seria possível. A pesquisa e o conteúdo do excurso já foram partes combinatórias dos capítulos, em outro momento, mas a demanda dos temas e assuntos do objeto de investigação assumiu certa independência e gerou demanda de outra estrutura no trabalho.

Essa escrita final poderia ser descartada se não fosse a sua relevância. Fiz a opção de mantê-la porque ela é testemunha do fato de, vindo de uma formação de graduação em filosofia, haver me aberto por ela à reflexão sobre processos educacionais. Foi fazendo o esforço de pensar *com* Foucault que fui tateando a possibilidade de pensar não somente sua escritura, mas a realidade em que estou inserido, já que sou professor de escola pública do Estado de Goiás, em uma época de grande ressurgimento de um saudosismo social da época do Regime Militar, há muito pouco tempo encerrado.

CAPÍTULO I

OS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR EM GOIÁS

Neste capítulo, construí uma história da legalidade dos colégios da Polícia Militar (CPM) em Goiás. Mostrei que o argumento de que a transferência das escolas públicas para a Polícia Militar (PM) melhoraria sua estrutura e os resultados dos alunos em exames nacionais não é o suficiente para demonstrar a totalidade do processo.

Nessa história, uma questão central diz respeito à relação estabelecida pelo governo de Goiás com as comunidades locais para a implantação desse tipo de instituição. Esse questionamento me levou a colocar em evidência as relações de contradição entre o Estado goiano, que impõe o tipo de educação militar, a população goiana que pede a militarização das escolas – essas pessoas acreditam ser esta a melhor saída para a melhoria do ensino e abarrotam as listas de concorrência por vagas dos colégios policiais –, as instituições, a sociedade civil organizada, o movimento estudantil e as comunidades atingidas que se manifestam e resistem empreendendo lutas contra as imposições educacionais do governo do Estado de Goiás.

1 A Construção da “Legalidade” da Militarização da Escola Pública em Goiás

Os colégios da Polícia Militar em Goiás (CPMG) foram implantados a partir da década de 1990, mas sua criação foi decretada na década de 1970. A lei nº 8.125 (Goiás, 1976) dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e cria, no artigo 23, o CPM como órgão de apoio à corporação. Os objetivos dos CPMG¹ no seu momento inicial, eram a formação, o aperfeiçoamento e a especialização de oficiais e praças. A ideia de criação dos colégios da polícia ocorreu durante o Regime Militar (1964-1985), mas as atividades militares no campo

¹ No trabalho quando for utilizado plural não acrescentarei o s no final da sigla. Conservarei essa forma baseado na norma da ABNT que proíbe o uso de s em siglas oficiais e unidades, como por exemplo: os PM e os CD (compact disc); e 10 km, 30 g (França e Vasconcellos, 2007).

da educação básica iniciaram-se apenas no período democrático. Segundo Belle (2011a), apesar de os CPMG serem implementados durante governo democrático, suas estruturas gerenciais e operacionais seguem a mesma forma de administração em que operavam durante o Regime Militar, pois esses colégios são vinculados ao alto comando, seguem estruturas rígidas e devem seguir as mesmas hierarquias e a disciplina da PM.

Assim, o que se aponta como fim é o cumprimento da positivação da norma e o seu cumprimento de forma disciplinada. O crescimento individual e coletivo são afastados, bem como a forma participativa e autônoma declaradas em princípios democráticos, os quais deveriam ser aplicados, também, pelos CPMGs (Belle, 2011, p. 142).

Foi em 27 de julho de 1998² (Souza, 1999) que os CPMG foram efetivados. Na época, não existia nenhum vínculo do colégio da PM com o Sistema Estadual de Educação de Goiás. Somente em 31 de julho de 1998, uma comissão formada por policiais e pelo comandante da corporação solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) autorização para o funcionamento de cursos destinados aos ensinos fundamental e médio. Até então, a única formação disponível na PM era a preparação para soldados e oficiais da Corporação.

A instalação do primeiro CPMG ocorreu por iniciativa do comandante geral da Corporação³, conforme a portaria do gabinete da PM nº 0604/98, de 19 de novembro de 1998, com previsão de funcionamento para o ano de 1999 (Belle, 2011, p. 83). O prazo dado para a ativação do colégio foi de 30 dias, durante os quais a Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa (DEIP) da PM foi designada para a elaboração do regimento escolar e para estabelecer acordos com a Secretaria de Estadual de Educação e o Conselho Escolar de Educação.

O espaço escolhido, inicialmente, para o funcionamento da escola foi a própria Academia da Polícia Militar, lugar de formação e treinamento dos membros da PM. O lugar foi vistoriado e aprovado pelo CEE do Estado, mas funcionou até dezembro de 1998, apenas para elaboração dos documentos necessários para regulamentação do colégio. Nessa época, foram ofertadas 440 vagas para

² Isso ocorreu quando o Tenente Coronel da PM Carlos Félix do Nascimento foi designado para acumular os cargos de Comandante da Academia de Polícia e diretor do colégio da Polícia Militar e o Capitão Geraldo de Castro destinado à Secretaria Geral da PM (Souza, 1999).

³ O Coronel Eurípedes José Marques, um dos principais mentores e realizador do primeiro Colégio da Polícia Militar em Goiás.

estudantes, priorizando-se dependentes de policiais, servidores e funcionários públicos (Belle, 2011).

Em 1999, o Estado goiano, por meio da Secretaria de Educação, concedeu à polícia a Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis, realizando assim mais um processo seletivo no qual 5000 candidatos disputaram 400 vagas.

Ainda em 1999, o governador Marconi Ferreira Perillo Júnior, do PSDB, incorporou a experiência do CPMG como um dos projetos de educação de seu governo. Dessa maneira, a PM foi convocada a assumir a direção do *Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos*, vinculado ao sistema de ensino da rede estadual (Canesin et al. , 2003). A referida escola foi criada em 1981 pelo então governador do Estado de Goiás, Ary Valadão, em um acordo com o proprietário do bairro⁴, no objetivo de valorizar a região (Oliveira; Peixoto, 2009). Nesse período, a escola foi chamada de Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos (CEHCR) e era destinada para a formação de lideranças no Estado. A escola tinha a proposta de

[...] promover a melhoria do ensino e com ele dar oportunidade aos alunos que se destacarem por sua inteligência. (O Popular, 1980).
A idéia da construção, em Goiás, de um colégio voltado exclusivamente para a formação de lideranças, defendida por Ary Valadão durante a campanha eleitoral e, posteriormente, incluída como obra prioritária no seu Plano de Governo, conta a partir de agora com um importante apoio na área federal. [...] Ary Valadão entende que Goiás precisa, urgentemente, formar elites de lideranças, atuantes, aptas e capazes de ocupar funções de

⁴ O bairro em questão é o Jardim Goiás, situado no município de Goiânia, Goiás. Foi criado em 1950 por Lourival Louza, proprietário de uma fazenda na região, que decidiu lotear algumas de suas partes. A área foi em negociações do proprietário com o governo de Goiás, proporcionando-lhe algum grau de influência dentro do Estado. Um dos acordos estabelecidos foi a concessão do terreno para o Governo goiano para construção do estádio de futebol de Goiânia, o Serra Dourada. Mesmo com várias aplicações de recursos no bairro, até a década de 1970 o Jardim Goiás continuava pouco habitado, havia poucas residências, além de haver algumas irregularidades às margens do córrego Botafogo, nas proximidades da área de preservação permanente do Areião e da Vila Lobó. Os moradores das casas irregulares, em sua maioria, vinham de situação de despejo como o caso da desocupação do Jardim Botânico em Goiânia: foram para o Jardim Goiás na promessa do Estado de obterem a propriedade do lote que ocuparam. No entanto, os moradores sofreram com diversos problemas: a não legalização dos terrenos, que, apesar de prometida, não aconteceu; as moradias precárias; repressão policial; desastres naturais extremos (como chuvas fortes). Quando o estádio iniciou sua construção, no mesmo período, vários trabalhadores da obra também ocuparam lotes ilegalmente na região. Com outros investimentos do governo de Goiás e com alguns investimentos de Louza (como a construção do shopping Flamboyant e a construção do Parque Areião em parceria com o Estado), a região se tornou uma das mais caras de Goiânia. “Observa-se, portanto, que o Bairro Jardim Goiás [...] só se configurou como tal a partir das relações inconspícuas entre o poder público e o privado, reafirmando ainda uma mentalidade patrimonialista” (Oliveira; Peixoto, 2009, p.9).

destaque no cenário nacional, projetando uma nova imagem do Estado. (O Popular, 1979, apud, Oliveira; Peixoto, 2009, p. 7).

O Centro Educacional foi criado como entidade autárquica jurisdicionada pela Secretaria da Educação⁵ e em 1982 oferecia cursos de 2º grau com formação para técnico burocrata⁶ (Goiás, 1982, ar. 5º). No final de 1983, o Estado de Goiás, na figura do governador, Iris Resende Machado, decretou a transformação do CEHCR (Centro Educacional) em Colégio Estadual Hugo de Carvalho Ramos, e este passou a integrar a estrutura da Secretaria de Educação (Goiás, 1983, art. 4º). O colégio, durante os anos de 1990, passou por uma série de dificuldades, tais como depredação de seu espaço físico, condições ruins de trabalho para os educadores e baixo rendimento escolar.

Com a justificativa de resolver tais problemas, o governo goiano expediu uma ordem para a PM assumir a escola (Canesin et al., 2003). Dessa forma, em 2000 a polícia transformou a escola em CPMG, assumindo 1700 alunos. Ao assumir, a PM reformou o colégio e atribuiu uma contribuição financeira aos pais e responsáveis dos alunos, com ela construiu piscina, praça de esporte e remodelação do espaço físico. Com a inserção de regras mais rígidas, a disciplina militar na escola e a expulsão de grupos de alunos que não se adequavam, os policiais conseguiram controlar rapidamente a situação, satisfazendo a comunidade local e os pais e responsáveis dos alunos.

Enquanto questão pedagógica, o colégio quando se tornou CPMG trabalhou com a grade curricular exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, no entanto, introduziu outra disciplina “denominada Noção de Cidadania, que inclui fundamentos de psicologia, de sociologia, dando ênfase aos valores de moral e cívica, de ética, religião, educação sexual, etc.” (Canesin et al., 2003, sem paginação)

Legalmente, apenas em 2001 foram criados os CPMG com a Lei Estadual nº 14.050 (Goiás, 2001a). Os colégios também foram regulamentados nesse mesmo ano com uma lei anterior, nº 14.044 (Goiás, 2001). Esta última lei dispõe das normas gerais das unidades escolares dos CPMG, que, segundo ela, destinar-se-ão ao

⁵ “Parágrafo único – A entidade autárquica – Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos – é dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático-científica e disciplinar.” (Goiás, 1982, ar. 1º).

⁶ Os cursos oferecidos eram de Técnico em Secretariado, Técnico em Publicidade, Auxiliar em Secretariado e Auxiliar em Publicidade, e tinham duração de quatro anos (Goiás, 1982, ar. 5º).

ensino fundamental e médio e terão as instalações e atividades regidas por comando e direção de oficiais da ativa, nos postos de Tenente-Coronel e Major. Estes deverão ter graduação e portar curso de especialização em ensino ou equivalente, obedecendo às regras da Secretaria de Estado de Educação. Apesar de ser dirigidas por policiais, fica a cargo da Secretaria oferecer os recursos humanos, a logística e o apoio necessário para o funcionamento, além de supervisionar as unidades.

A lei nº 14.044 descreve também que a administração das unidades deve ser regulamentada por regimento interno subordinado à Secretaria da Segurança Pública por meio da PM do Estado de Goiás, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, pelo *Termo de Cooperação Técnico-Pedagógica*. Em cada unidade escolar, deverá haver uma secretaria, coordenada pela secretaria-geral da *Diretoria de Ensino, Instrução e Pesquisa da Polícia Militar*. Os diretores (tenentes-coronéis-diretores) são designados pelo comandante-geral da PM, a quem compete ainda realizar as “denominações históricas” da unidade, tais como o brasão, os estandartes, as insígnias de comando e outros símbolos que achar pertinente. Mesmo entrando em vigor em 26 de Dezembro de 2001, a lei 14.044, aprovada pela Assembleia Legislativa Estadual de Goiás, retroage – se é que isso tem algum sentido jurídico e constitucional – seus efeitos a 01 de junho de 1999, época em que a instituição educacional começou a funcionar⁷.

Assim, as escolas antes administradas pela Secretaria de Educação com a participação da comunidade escolar (em processo democrático de eleição) são concedidas à administração da Secretaria de Segurança Pública. Portanto, a partir do acordo estabelecido por estas duas, a administração da escola pública torna-se responsabilidade da gerência da PM. No entanto, quem deve oferecer pessoal para trabalho (como professores, coordenadores, orientadores pedagógicos e funcionários de serviços gerais) é a Secretaria de Estado de Educação. Apesar de tais trabalhadores estarem subordinados à Secretaria de Educação, devem seguir o comando e a orientação da direção da polícia.

Além da administração da Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis (desde 1999), em outubro de 2007, a PM conseguiu incorporar a unidade Colégio

⁷ “Art. 4º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo, porém, seus efeitos a 1º de junho de 1999” (GOIÁS, 2001).

Polivalente Modelo⁸, realizando uma fusão entre as duas escolas, com a lei estadual nº 16.152:

Art. 1º Fica promovida a fusão do Colégio da Polícia Militar de Goiás Vasco dos Reis – CPMG - Vasco dos Reis, antiga Escola Estadual de 1º grau Vasco dos Reis, criada pelo art. 1º, alínea “a”, da Lei nº 8.408, de 19 de janeiro de 1978, com o Colégio Estadual Polivalente Modelo de Goiânia, criado pela Lei nº 7.595, de 30 de novembro de 1972, sob a nova denominação de “Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis”. (Goiás, 2007).

O Colégio Polivalente Modelo foi criado em 1972, por um convênio entre o governo de Goiás e o antigo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foi o primeiro colégio goiano a estabelecer integralmente a reforma do ensino promulgada pela lei federal nº 5.692/1971⁹. Em 1980, se extinguiu o convênio com o MEC e o colégio foi transformado em uma escola pública da rede estadual, voltada ao ensino médio não profissionalizante (Alves e Barbosa, 2016). Com a fusão do Colégio Polivalente Modelo ao Colégio da Polícia Militar Vasco Reis, a unidade passou a ser chamada *Colégio da Polícia Militar de Goiás Polivalente Modelo Vasco dos Reis*.

O processo de criação dos colégios da PM em Goiás tem uma característica peculiar: desde o início têm se intensificado a cada ano as transformações de escolas públicas em CPMG. Até 2007, foram criados no Estado seis deles: dois em Goiânia, o Polivalente Modelo Vasco dos Reis e o Hugo de Carvalho Ramos; dois na cidade de Anápolis, o Ayrton Senna e os CPMG de Anápolis; o CPMG de Rio Verde; e o *CPMG de Itumbiara* (Goiás, 2007).

A partir de 2013, o Estado de Goiás acelerou o processo de transferência das escolas públicas para a PM. A Assembleia Legislativa aprovou a lei estadual 18.342 (Goiás, 2013) e criou mais doze colégios. Em julho do ano seguinte, foi aprovada a lei 18.556, alcançando a marca de vinte e sete colégios. Com a lei 18.967, foram transformadas mais sete escolas no mês de julho de 2015.

Graças ao aumento do número de CPM feito por essa última lei, em 2015 Goiás repercutiu em nível nacional, tendo destaque na reportagem do jornal *Folha*

⁸ Colégio antes situado na mesma quadra da Escola Estadual Vasco Reis.

⁹ A Lei nº 5.692 era uma reforma de ensino do Regime Militar em 1971 e tinha a intenção de regulamentar o ensino de primeiro e segundo graus. A lei ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, agrupando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. A partir da lei foram criadas no Brasil várias escolas Polivalentes, no objetivo de expandir o ensino profissional.

de São Paulo, publicada em 10 de agosto de 2015. Lá divulga-se a primeira posição do Estado goiano em quantidade de colégios militares, passando de dezoito para vinte e seis e superando muito a média nacional de crescimento no Brasil¹⁰. Em segundo lugar está o Estado de Minas Gerais, com vinte e dois CPM, seguido por: Bahia, com treze; Rio Grande do Sul, com sete; Amazonas, com quatro; Maranhão, com três; Ceará, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Santa Catarina e Tocantins, com dois; e Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraíba, Paraná e Roraima com um (Bertoni, 2015). Os Estados com maior número de colégios da CPM criaram a sua maioria durante a gestão de governadores do PSDB¹¹.

Entretanto, a situação de Goiás é mais grave do que aquilo apurado pela *Folha de São Paulo*. Segundo dados extraídos de leis estaduais (Goiás, 2001a), até o meio do ano de 2016, o governo do Estado totalizou quarenta e sete criações e transferências de escolas públicas para a administração da Secretaria de Segurança do Estado mediante aprovações na Assembleia Legislativa. Com a lei 19.066, de 30 de setembro de 2015, o governo continua as transferências com mais cinco escolas. A lei 19.122, de 27 de novembro de 2015, muda a administração de mais duas e, em maio de 2016, de mais duas. A maioria das transformações em CPMG foi realizada nos anos de governo de Marconi Perillo do PSDB.

Em 28 de outubro de 2015, Goiás ofertava 3,6 mil novas vagas para estudantes dos ensinos fundamental e médio. Dessas vagas, 50% eram destinados aos dependentes de policiais militares, e os 50% restantes, aos demais públicos. O critério para seleção dos estudantes é o sorteio na presença dos pais e de representantes do Ministério Público, do Conselho Tutelar e do Juizado da Infância e Juventude (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2015). Após o sorteio, candidatos realizam prova de 40 questões com o objetivo de obter inscrições nos colégios.

O caminho pela legalidade dos CPMG é intrigante. Como vimos, a lei estadual 14.050, que transferiu os primeiros colégios, foi aprovada pela Assembleia Legislativa em 2001, mas já funcionavam colégios desde 1999. Outro caso intrigante

¹⁰ O Número de CPMG apresentado pela reportagem não parece ser o real, conforme as leis estaduais aprovadas na Câmara Legislativa do Estado para a sua criação, até agosto de 2015 o número era de trinta e nove. Conferir em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm. Acessado em: Junho de 2016.

¹¹ Os dados apresentados nos dão elementos para afirmar que os CPM são projetos de escola mais fortemente ligados aos governos do PSDB, no entanto, é preciso fazer um aprofundamento para mostrar por que esse projeto educacional tem vinculações com o partido.

é a aprovação da lei estadual 18.967, de 19 de julho de 2015, que transformou sete escolas estaduais em CPMG e deu visibilidade ao Estado de Goiás no âmbito nacional. Para fazer uma reflexão mais ampliada de sua criação, devemos retomar uma cadeia de acontecimentos anteriores.

Durante um evento solene de entrega de bolsas atleta¹² no Centro Cultural Oscar Niemeyer em Goiânia, promovido pelo governo de Goiás, o governador Marconi Perillo perdeu o controle ao ser vaiado por educadores da rede estadual durante seu discurso. Os servidores da educação, em greve mais de trinta dias, reuniram-se na entrada do Centro Cultural e, durante o discurso do governador, protestaram e vaiaram¹³. O governador interrompeu sua fala sobre a bolsa e se confrontou os manifestantes dizendo:

Alguns radicais, que querem achar que o Brasil é a Venezuela ou é Cuba, quiseram atrapalhar este evento. Talvez tentando me intimidar para que eu não viesse aqui. Radicais, pessoas que são acostumadas à baderna, ao desrespeito, à deseducação. Mas eu tenho coragem de enfrentá-los, todos, de cabeça erguida. O professor eu respeito, baderneiro, não!¹⁴

No dia 23 de junho de 2015, dias após o acontecimento, foi protocolado na Assembleia Legislativa um projeto de lei ordinário¹⁵ oriundo do Palácio do Governo do Estado de Goiás, assinado pelo governador. O projeto “dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em colégios militares e dá outras providências” (Goiás, 2015e, p. 07). Propõe à Assembleia deliberação sobre a transformação de oito escolas estaduais em colégios militares e se justifica nos bons resultados obtidos pelos colégios da PM no IDBE e no ENEM e na eficácia do ensino

¹² A bolsa atleta era um incentivo de remuneração aos atletas patrocinados pelo governo.

¹³ Os professores reivindicavam o pagamento do piso nacional, previsto desde janeiro, o fim do parcelamento dos salários, a realização de concurso para professores e a não aceitação do projeto de terceirização da gestão para as OS. Informações obtidas nos sites: <http://www.nosopinando.com.br/demonstrando-arrogancia-marconi-chama-professores-de-baderneiros/>; <http://www.nosopinando.com.br/professor-da-puc-sp-critica-postura-do-governador-marconi-perillo/>; <http://www.goiasreal.com.br/noticia/482/nervoso-com-vaia-marconi-ataca-professores-no-ccon>. Acessado em: julho de 2016.

¹⁴ Trechos da fala de Marconi Perillo extraído em vídeo no site Goiás Real: <http://www.goiasreal.com.br/noticia/482/nervoso-com-vaia-marconi-ataca-professores-no-ccon>. Acessado em: julho de 2016.

¹⁵ Uma lei ordinária é uma norma jurídica primária. Ela tem normas gerais que regem a vida coletiva dos indivíduos. Tem característica infraconstitucional, ou seja, a Constituição Federal não determinou juridicamente a norma especificada nela, trata-se de uma norma de material residual. As regras de votação para aprovação dessa lei no Poder Legislativo são mais facilitadas, ela deve passar por maioria simples do total de deputados estaduais que estiverem presentes no plenário (Menezes, 2016).

e na “credibilidade atestadas pela comunidade, que ressalta, inclusive, os ensinamentos de cidadania que são ministrados, com destaque para o respeito ao cidadão” (Goiás, 2015e, p. 02). A proposta de lei propõe transformar as seguintes escolas em CPMG: em Goiânia, os Colégios Estaduais Miriam Benchimol, Waldemar Mundim e Jardim Guanabara; em Aparecida de Goiânia, os Colégios Estaduais Colina Azul, Mansões Paraíso, Madre Germana e João Barbosa Reis; e em Senador Canedo, o Colégio Pedro Xavier Teixeira.

Há algumas peculiaridades que devem ser observadas na proposta de lei. No artigo 2º são criadas funções administrativas¹⁶ cujos profissionais responsáveis devem ser indicados pelo Comando da PM. No mesmo artigo, no Parágrafo Único, fica facultado ao governador do Estado o remanejamento dos profissionais excedentes¹⁷. O artigo 4º diz que a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) deverá propor ao governador a imediata extinção dos cargos ou funções comissionadas das escolas para compensar o custo financeiro dos cargos da PM criados. No 6º, está escrito que a transformação não poderá proporcionar prejuízos aos estudantes matriculados nas escolas, além de ser vedada a transferência de pessoal docente e administrativo da unidade para outras escolas da SEDUCE, o que contraria o artigo 2º. O prazo estipulado para que a SEDUCE e o Comando-Geral da PM realizassem as medidas administrativas necessárias para as unidades funcionarem plenamente como colégio militar foi curto: apenas trinta dias após a aprovação da Assembleia Legislativa (Goiás, 2015e).

A lei analisada, de número 18.967, foi aprovada no dia 22 de junho de 2015 pela Assembleia Legislativa, um dia antes do protocolamento de seu projeto, dia 23 de junho. A publicação no Diário Oficial também ocorreu rápido, no dia 24 do mesmo mês. Tudo isso nos mostra ter tido a referida lei um caráter de elaboração e aprovação de urgência, como se fosse uma lei para resolver um problema emergencial. Assim, a Assembleia recebeu o documento direto do Palácio do governador, em caráter ordinário, para a votação e aprovação ocorrerem rapidamente. Outras características da lei são o fato de dar excessivo poder ao governador nos artigos 2º e 4º, e o curto prazo de realização da transferência das escolas públicas.

¹⁶ Comissionadas de diretor, vice-diretor, chefe administrativo operacional e auxiliar administrativo operacional.

¹⁷ Os profissionais que ocupavam os cargos mencionados.

Para o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO), as transformações das unidades escolares realizadas por lei trataram-se de uma retaliação de Marconi Perillo aos professores que protestaram contra ele no dia 19 de junho de 2015 (na solenidade de entrega das bolsas atleta). As oito escolas públicas eram os colégios mais engajados na greve deflagrada à época (Vinícius, 2015). Em novembro de 2015, em um jornal publicado no Estado da Bahia, o governador de Goiás assumiu que transformou as escolas estaduais em CPMG devido aos protestantes do evento:

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. Em relação às questões implicadas aos colégios militares, às pessoas que estavam naquele evento em Goiânia, eu disse e repeti, nós não podemos ter baderneiros nas escolas¹⁸.

Outra publicação com falas do governador assumindo a mesma decisão foi publicada em um vídeo no site *Youtube*:

Em relação as questões publicadas sobre os colégios militares, sobre as pessoas que estavam naquele evento em Goiânia, eu disse e repeti: nós não podemos ter baderneiros nas escolas, nós precisamos ter pessoas comprometidas com as escolas. Escolas que não estão conseguindo lidar com baderneiros, com pessoas que não estão preocupadas com ensino, com a qualidade da educação, mais preocupadas com seus próprios interesses, essas pessoas precisam de um modelo diferente, de um conceito diferente. E para essas pessoas, talvez a melhor coisa seja a escola militar. Eu alego a convicção de que, nesse caso, a escolar militar é a ideal, é a escola adequada. Porque nela há de se ter disciplina, hierarquia e respeito aos princípios, aos valores, especialmente às pessoas que querem aprender, que não querem saber de debate ideológico, político e mesquinho no âmbito da atividade que está sendo desenvolvida [sic] (Perillo, 2015).¹⁹

O relato acima demonstra um ato político do governo no qual se objetiva aumentar o domínio sobre a esfera das escolas. É a tentativa de obter 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

¹⁸ Trecho de fala de Marconi Perillo retirado jornal A Tarde, do dia 17/11/2015. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/noticias/imprimir/1727346>. Acessado em: julho de 2016.

¹⁹ Entrevista de Marconi Perillo transcrito por mim a partir do vídeo publicado em: <https://www.youtube.com/watch?v=pf6KwkHMFz0>. Acessado em: Julho de 2016.

os indivíduos em formas específicas de comportamento pautadas na obediência e na cordialidade. O processo de criação da lei nos mostra também o funcionamento do Estado goiano, sua estrutura de poder centralizada na figura do Executivo, a predominância dos interesses particulares que se impõem e a relação desigual de força na qual o governo se utiliza de seus aparatos para se impor sobre a população.

1.1 O Argumento de Defesa para Implantação dos CPMG

Como foi dito anteriormente, a justificativa da PM para o aumento dos CPMG seria o fato de a disciplina e a hierarquia dentro dos colégios melhorarem o desempenho dos alunos em exames como o IDEB e o ENEM. O argumento mais difundido pela opinião pública para criação das escolas militares diz respeito ao pouco rendimento escolar, à indisciplina, à violência e ao uso de drogas, presentes nas escolas públicas geridas por civis. Para uma parte da população, os CPM ajudariam no disciplinamento dos alunos e em seu rendimento escolar²⁰. Segundo o coronel Júlio Cesar Mota Fernandes, a crescente instalação de escolas militares se deve a pedidos da população, que argumenta a respeito da melhoria dos colégios geridos por policiais nos resultados dos exames. Segundo o coronel, a disciplina criaria um ambiente sem perda de tempo e isso melhoraria o resultado. O trabalho

²⁰ Sobre a opinião pública, a inferência foi obtida de comentários da reportagem já citada (*Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM*) e em outras. Na reportagem da *Folha de São Paulo*, foram realizados cento e noventa e nove comentários com opiniões diversas. Os comentários eram espontâneos, qualquer pessoa poderia escrevê-los. Entre os diversos aspectos das opiniões, destaco as seguintes: a maioria dos indivíduos apoia as escolas públicas geridas pela PM; os bons resultados no ENEM também são ressaltados por como fato positivo; a palavra “disciplina” aparece setenta vezes, e o sentido mais utilizado para ela está relacionado à disciplina militar, à obediência às regras e normas dos alunos na escola. Destaco também alguns dos comentários: “as escolas dirigidas pela PM configuram um segundo tempo, no qual a bagunça é substituída por rigidez disciplinar” (feito em 13-12-2015); “mesmo que os resultados não fossem os melhores, a favor dessas instituições pesa o fato de que ensino com mais disciplina e respeito às leis, que é algo que precisamos muito” (feito em 13-08-2015). Há comentários que se colocam contra a gestão da polícia militar, no entanto, são minoria. As redações dos participantes podem ser conferidas em: <http://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/5994074?skin=folhaonline&device=>. Acessado em Junho de 2016.

da PM no colégio é preventivo, tendo em vista que ou o aluno terá seus valores sedimentados ou se tornará "cliente" da PM, depois.²¹

O CPMG começou a ganhar visibilidade na sociedade goiana devido às ações realizadas pela PM no *Colégio Hugo de Carvalho Ramos* e pela sua divulgação. Segundo dados dos defensores da escola, o colégio antes da gestão da PM era considerado uma escola desorganizada, de difícil desenvolvimento pedagógico e com alunos “rebeldes” e “indisciplinados”. Com a PM, implantaram-se regras mais rígidas, adequando-se os alunos às novas normas. Com foco nos resultados, o colégio obteve “êxito”, se tornando uma das escolas públicas goianas com melhores notas no ENEM (Santos, 2010).

Os argumentos para a implantação dos CPM ganharam muitos aceites por parte da população. Apesar de vivermos em um sistema social e político pautado em valores democráticos, uma pequena parte da sociedade brasileira formada e inflada pelos meios de comunicação social de massa pede a militarização das escolas, julgando ser este processo o melhor para resolver os problemas sociais do Brasil. São várias as frases que podem resumir as ideias proferidas por tais indivíduos: “a aplicação da hierarquia e disciplina melhora a qualidade de ensino dos estudantes”; “os CPM ajudam a preparar cidadãos respeitosos e obedientes”; “as escolas geridas por policiais são mais organizadas”; “é um dos sistemas públicos mais eficientes da educação brasileira.”²²

Exemplos da predominância desses argumentos na mídia podem ser observados em diversas manifestações públicas na internet e na televisão. Um caso ocorreu durante a apresentação no canal Bandeirantes do programa televisivo CQC, no qual foi exibida uma reportagem sobre os CPM. O repórter colocou em questão as normas militares empregadas na escola, a presença constante de policiais armados junto aos alunos, a vestimenta (os alunos devem usar uniformes com o símbolo da polícia ou estar fardados e não podem usar bermudas, bonés, nem qualquer outro tipo de acessório, ou maquiagem), a formação das fileiras de alunos em formato de tropas, a constante prestação de continência, as normas rígidas, etc.

²¹ Entrevista concedida ao Jornal *Folha de São Paulo* no dia 10 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666636-disciplina-evita-perda-de-tempo-na-sala-de-aula.shtml>. Acessado em Janeiro de 2016.

²² Frases inferidas de: <http://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/5994074?skin=folhaonline&device=>

Especialistas em educação foram consultados e descreveram a importância de os Estados investirem em modelos democráticos de ensino público. Mesmo com o jornalista e os apresentadores levantando críticas a este tipo de escola, uma enquete feita em âmbito nacional, realizada durante a exibição da reportagem, mostra que noventa por cento dos telespectadores eram a favor da militarização²³.

Outro exemplo de aceitação de parte da sociedade à militarização da escola pública pode ser observado a partir dos comentários espontâneos na internet em diferentes matérias jornalísticas sobre o assunto. Vários comentários concordam com o sistema de ensino praticado pela PM²⁴. Os conceitos de hierarquia, disciplina e autoridade são acentuados por tais indivíduos. Com entrevistas de alunos e análises de um CPMG em Goiânia, Canesin et. al. (2003) mostra a imagem do colégio ligada à disciplina, à ordem, sendo esses aspectos mais importantes do que a própria qualidade de ensino oferecida. Nas entrevistas, os alunos descrevem que a adesão dos pais à escola foi derivada desses fatores, pois atribuem a solução às antigas transgressões dos filhos às regras militares. A rigidez de comportamento

²³ O programa em questão foi ao ar no dia 14 de julho de 2015. Foi apresentada uma reportagem sobre um colégio da Polícia Militar no Estado de Manaus. O vídeo da reportagem está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYZ3QxP06yc>; <http://entretenimento.band.uol.com.br/cqc/2015/video/15538134/cqc-mostra-a-escola-militarizada-de-manaus.html>, e <https://www.youtube.com/watch?v=rUe4GJJAnvY>. Acessado em julho de 2016.

²⁴ Na *internet*, a exibição do programa do CQC sobre os CPM foi disponibilizada na página do *youtube*. Em uma seção do site, houve quatrocentos e noventa comentários, tendo a maioria defendido as escolas da PM dizendo que o sistema é um bom exemplo de modo de ensino. Seguem algumas frases exemplificando tal ideia: “nossa, ainda bem, essas crianças estão tendo oportunidade de ter uma boa educação” (JC); “A única escola que funciona” (AM); “Eu sou ex-militar, servi por um ano, e posso dizer, foi um dos melhores momentos da minha vida. Não existe respeito sem disciplina, não existe progresso sem estrutura. O militarismo não foi uma falha e sim uma solução, e outra, a falta de respeito pelo Exército Brasileiro, cantar o hino nacional é errado? Cumprimentar o seu companheiro, seu professor é errado?” (FM). Destaco que a maioria dos comentários é feita por jovens e boa parte deles repudiaram a reportagem por criticar as escolas militares. Ao analisar os comentários podemos perceber a incorporação dos valores militares nos indivíduos. A disciplina e autoritarismo presentes na corporação da PM são encarados como algo bom e desejável. Outro exemplo que podemos citar sobre a predominância dessas ideias são os comentários de leitores da reportagem “Cresce no Brasil o número de escolas básicas públicas geridas pela PM”, da Folha de São Paulo (já referida neste trabalho). Apesar de alguns se declararem contra, a maioria se mostra a favor e defende o modelo. Palavras como “disciplina” e “hierarquia” são utilizadas com frequência, denotando o grau de aproximação da população brasileira às convicções militares. Consultas em: <https://www.youtube.com/watch?v=bYZ3QxP06yc>; <http://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/5994074?skin=folhaonline&device=>. Outras opiniões que mostram o mesmo resultado podem ser observadas com os comentários dos leitores em: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/colegios-militares-uns-querem-outras-nao-entenda-os-porques-41217/>, <http://www.milicoponderao.com/2015/07/programa-cqc-leva-invertida-ao-tentar-ridicularizar-escolas-militares.html>, <http://www.blogdogeneroso.com/#!/CQC-%C3%89-Bombardeado-Por-ExAlunos-do-CMPM/c1aod/55a545e60cf24f011b5dff5e>, <https://www.youtube.com/watch?v=FK1UbjPgbyk>. Acessado em 10 de julho de 2016.

proporcionada pelo colégio foi aceita pelos pais, sobretudo, porque acreditam que isso cuida e protege seus filhos da indisciplina e do envolvimento com drogas.

Silva (2009) realizou uma pesquisa sobre a hierarquia, a disciplina e a não violência em um colégio da polícia. Por meio de entrevistas e análises de documentos, o pesquisador infere que a não violência no *Colégio da Polícia Militar de Goiás Dr. César Toledo* está ligada à presença da PM no interior e nas proximidades da instituição escolar durante e fora dos períodos de funcionamento. A filosofia de trabalho nesse ambiente, a hierarquia e a disciplina militar contribuiriam para o processo. Assim, seguindo Silva, a política de ensino praticada pelo CPMG favorece o ensino, a aprendizagem e os bons resultados no ENEM e em outros exames, como vestibulares. As conclusões a que o pesquisador chegou em seu estudo foram: bons resultados e segurança nas escolas são fruto da disciplina e do respeito à hierarquia.

Isso nos leva a acreditar que bons resultados escolares e a segurança na escola têm relação com a questão disciplinar e o respeito à hierarquia, não necessariamente a hierarquia e a disciplina militar (como aconteceu no período que a escola era conveniada com a UNIANA), mas o respeito pela posição do outro como aluno, professora, coordenadora, servicial da escola ou diretora; uma disciplina consciente de seus direitos e obrigações e, sobretudo que haja instrumentos capazes de enquadrar os dissidentes, recompensar os que se sobressaem (Silva, 2009, p. 29).

Apesar de afirmar que, na instituição educacional pesquisada, os bons resultados e a segurança são fruto da presença da PM, o autor descreve que a unidade, antes de se tornar CPMG, obtinha bons resultados e era uma escola segura. Isso ocorria durante a gestão da antiga Universidade de Anápolis de Goiás²⁵, quando a unidade chamava-se Colégio Aplicação Dr. César Toledo. Nessa época, a disciplina era tão rígida ou mesmo mais acentuada em relação à gerência da PM. Ele informa haver nessa época resultados em exames “incomparavelmente maiores” (Silva, 2009, p. 29) em relação aos do atual colégio.

Isso nos faz entender que o argumento de se transformar as escolas públicas estaduais em CPMG devido à violência e ao mal resultado da gestão das escolas por civis não condiz com a realidade dessa unidade, já que, como descrito pelo próprio autor, a escola era considerada boa, tinha bons resultados e

²⁵ Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis.

disciplinamento e não era violenta antes mesmo de a PM assumir sua administração.

Além do caso da transformação do Colégio Aplicação Dr. César Toledo, Belle observa que as escolas da polícia, até 2010, se apropriaram, em grande parte, dos colégios de espaços de referências, escolas de tipo polivalente²⁶. Essas escolas possuíam “excelentes infraestruturas, localização e rigor no cumprimento dos projetos” (Belle, 2011, p. 81), tinham bom espaço estrutural como quadras e pátios. Essas escolas foram assumidas pela PM e por isso superaram a média de infraestrutura das outras escolas públicas, obtendo vantagens sobre elas.

Todas as manifestações em prol da militarização das escolas públicas mostram uma característica de certa parte da sociedade brasileira. Conceitos como hierarquia, disciplina, ordem, autoridade parecem fazer parte do imaginário de certos brasileiros que se interessam por colocar seus filhos nesse tipo de colégio acreditando que uma educação pautada nesses princípios é o ideal. Por sua vez, os CPMG incorporam as escolas públicas com as melhores estruturas e com seu processo seletivo constituem espaço privilegiado.

Do final da década de 1990 até o começo dos anos 2000, a PM teve apoio da mídia goiana e da comunidade do entorno das escolas²⁷ para a implantação de sua educação de ensino básico, pode-se dizer que ela teve autonomia em comparação com a administração das demais escolas públicas, que geralmente são subordinadas às decisões da SEDUCE. A PM conseguiu inserir no Sistema Estadual de Educação de Goiás um tipo de escola diferente das demais. Colégios subordinados à Secretaria de Segurança Pública, pautados na hierarquia e na disciplina militar, com regimento próprio e subordinados ao regimento da PM.

Com o crescimento dos CPM no Estado de Goiás, houve uma maior reação de instituições e da sociedade civil, gerando uma resistência a esse tipo de ensino.

²⁶ Os colégios Polivalentes eram um tipo de escola criado durante o Regime Militar (1964-1985) para funcionar como centro de preparação de jovens para carreira profissional (ensino técnico). Era uma tentativa de suprir a carência da sociedade por mão de obra, principalmente industrial. A instalação de tais escolas fez parte de um conjunto de medidas adotadas pelo Estado brasileiro proposto pela Lei nº 5.692/71 e tinha a intenção de reformar os ensinos de 1º e 2º graus. Para isso, foram reformuladas todas as diretrizes da educação de base, transformando o ensino de 1º grau e 2º grau em obrigatório, além de se construir escolas com uma infraestrutura superior às demais à época (Resende, 2016).

²⁷ A maioria dos bairros em que foram instalados os CPMG até 2010 eram habitados por classe social média. A presença da PM nas escolas públicas dessas regiões foi uma das opções do governo para controlar os colégios e excluir parte da população (a mais pobre). Com as escolas públicas se tornando referência, a comunidade desses bairros se beneficiou.

Essa movimentação de oposição se tornou cada vez mais incisiva e deu visibilidade a à luta social, que passou a aparecer nas redes de informações como jornais, rede sociais, debates públicos, etc.

2 A Resistência Contra os CPMG

2.1 A Resistência das Instituições e da Sociedade Civil Organizada

As manifestações contra os CPMG começaram a ficar mais fortes a partir de 2014, e 2015 foi o período no qual mais se registrou lutas contra a sua implantação. Em 2014, a Faculdade de Educação da UFG publicou uma nota de repúdio à militarização da escola pública. Nela, a Faculdade mostrou preocupação com as crescentes transferências para a Secretaria de Segurança do Estado. A responsabilidade e a promoção do ensino público diriam respeito à Secretaria de Estado de Educação de Goiás e não à PM. Dessa maneira, transferir a administração das escolas a outra secretaria seria assumir a incapacidade da Secretaria de Educação de cumprir com as tarefas que justificam sua existência.

Além disso, a nota afirma que a Secretaria de Segurança Pública tem a competência de manter a segurança da população e não de gerir instituições educacionais. Descreve-se a militarização das escolas como um equívoco grave, podendo as consequências representar retrocesso em questão de 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. A opção militar para as escolas públicas afasta a sociedade do ideal republicano²⁸.

No ano de 2015, mais uma vez a UFG se manifestou a respeito da militarização das escolas. A Faculdade de Educação se declarou contra esse processo e também em relação à proposta do governo do Estado de Goiás de entregar as escolas públicas para a gestão das Organizações Sociais (OS). O

²⁸ A nota da Faculdade de Educação da UFG está disponível no site: http://www.fe.ufg.br/up/2/o/Nota_pública_com_sugestões_do_CD.pdf?1394485873. Acessado em Janeiro de 2016.

repúdio se dá porque não é por essas vias que o Estado alcançará o objetivo de construir escolas estaduais verdadeiramente públicas, laicas, gratuitas e de qualidade. As supostas resoluções do problema da violência e da qualidade do ensino não serão feitas pela militarização. A Faculdade tem mais de 40 anos de experiência no campo de formação de professores e pesquisadores na área de educação e acredita não ser esse o caminho para construir uma educação pública de qualidade. Se o Estado tem recursos financeiros para que as OS e a PM administrem escolas, por que não investe em projeto próprio, público, democrático e de melhor qualidade? Afirma-se que a Secretaria de Estado de Educação deve ter profissionais qualificados que possam planejar e executar melhorias, contanto que sejam disponibilizados recursos e orientações adequadas²⁹.

O Fórum Estadual de Educação de Goiás publicou nota, no dia 30 de julho de 2015, em que se manifestou contrário à crescente militarização das escolas estaduais em Goiás. Segundo o documento, essa prática fere os princípios constitucionais de escola pública, gratuita, democrática, com igualdade de condições de acesso e permanência. Afirma-se ainda na nota que a atribuição de se oferecer e assegurar as condições de uma educação pública é de competência do governo de Goiás e não responsabilidade da PM, que deveria se ocupar com a segurança pública.³⁰

Ainda em contestação à prática de militarização das escolas, a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) publicou moção de repúdio à administração das escolas estaduais pela PM e à instalação das OS, em uma assembleia no dia 26 de novembro de 2015, durante o X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ocorrido na cidade de Águas de Lindóia (Estado de São Paulo). A moção repudia a implementação de tais administrações devido à falta de amplo debate com os profissionais da educação. A associação é contra militarização e a implantação das OS porque considera que isso pode provocar hierarquização da escola pública, diminuindo a noção de educação como um sistema integrado. A implantação dessas gestões nas escolas públicas torna precário o trabalho docente e desarticula politicamente os professores, além de

²⁹ Acessado no site: <http://sintego.org.br/midias/downloads/14122015153324.pdf>. Janeiro de 2016.

³⁰ Acessado no site: <https://feego.fe.ufg.br/n/82211-3-nota-publica-do-forum-estadual-de-educacao-de-goias>. Janeiro de 2016.

haver a possibilidade de contratação sem respeitar as leis trabalhistas dos docentes.³¹

Além disso, a proposta de aumento do IDEB das escolas estaduais pelo governo de Goiás fez a associação temer o estreitamento curricular e também pela formação dos educandos, pois, como se justifica na moção, os processos educativos se reduzirão a treinamentos para o melhor desempenho dos alunos nas avaliações.

Existe uma advertência ao governo brasileiro sobre a militarização das escolas públicas no relatório dos direitos da criança e do adolescente, resultado da 70ª Sessão do Comitê dos Direitos da Criança³², ocorrido em Genebra, na Suíça, nos meses de setembro e outubro de 2015.³³ A sessão ocorreu após a solicitação da sociedade civil brasileira e tinha o objetivo de rever os direitos da criança no país. Além do Brasil, o Comitê se reuniu com representantes dos seguintes países: Bangladesh, Chile, Cuba, Cazaquistão, Madagascar, Polônia, Timor Leste e Emirados Árabes Unidos.

Antes da reunião com o governo brasileiro, o Comitê recebeu a sociedade civil, representada pelas entidades Ação Educativa, Anceid (Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente), Campanha Nacional pelo Direito à Educação e Conectas Direitos Humanos. Elas discutiram um relatório, enviado ao Comitê dias antes, sobre informações atualizadas de fatos de 2015 que comprometiam a situação das crianças e adolescentes no país.³⁴

No relatório, eram levantados vários problemas, tais como a redução da maioria penal – em cuja votação o Congresso Brasileiro aprovou a diminuição da idade de encarceramento de 18 para 16 anos –, os impactos negativos da privatização no setor da educação, os cortes no orçamento de 2015 para os setores sociais – o que colocou em risco o Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) – e os retrocessos na promoção da igualdade de gênero nos planos municipais de educação. Entre os assuntos está presente também a militarização das escolas públicas brasileiras.

³¹ Acessado ao site: <http://blogdodijaci.blogspot.com.br/2015/12/mocao-de-repudio-administracao-das.html>. 16 de Janeiro de 2016.

³² O Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança é composto por 18 peritos independentes e tem a função de monitorar como os Estados que ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) estão cumprindo suas obrigações.

³³ Informação obtida pelo site: <https://nacoesunidas.org/comite-da-onu-sobre-os-direitos-da-criancas-discute-situacao-das-criancas-brasileiras>. Acessado em Janeiro de 2016

³⁴ Informações obtidas pelos sites: <http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cat=&cod=86708> ; <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/10005142-2015-09-25-15-34-20>. Acessado em 20 de Janeiro 2016.

No mês de outubro de 2015, o Comitê dos Direitos da Criança da ONU divulgou sua avaliação final. Parabenizou o governo brasileiro pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que torna obrigatória a educação para crianças entre 4 e 17 anos de idade³⁵, mas se manifestou preocupado com as seguintes questões: 1) as disparidades, no que diz respeito ao acesso e à qualidade da educação entre a zona urbana, a zona rural e as áreas remotas; 2) a evasão escolar de mães grávidas adolescentes do ensino básico; 3) meninas grávidas e crianças em trabalho doméstico; 4) cortes orçamentais no setor da educação básica; 5) o número crescente de escolas públicas gerenciadas pela PM; 6) o emprego de não civis na educação, pessoas sem a formação adequada para o ofício, e o uso de ensino e métodos disciplinares autoritários (*United Nations*, 2015).

Em referência ao aumento da gerência dos policiais nas escolas públicas, o Comitê recomendou ao governo brasileiro assegurar sua gerência e coordenação por autoridades civis e desempenhar o esforço de aplicar regras disciplinares amigáveis e métodos de ensino adequados às crianças. Recomendou também a eliminação progressiva das escolas públicas ocupadas e administradas por policiais:

G. Educação, lazer e atividades culturais. (arts. 28-31)

74. Dado seu comentário geral nº 1 (2001) sobre os adjetivos da educação, o Comitê recomenda que o Estado:

(d) Certifique-se de que todas as escolas sejam operadas por autoridades civis que aplicam regras disciplinares e métodos de ensino favoráveis às crianças e elimine rapidamente as escolas públicas dirigidas pelos militares³⁶ (*United Nations*, 2015, p. 18).

Dessa forma, o Comitê pede que o governo brasileiro passe as escolas públicas geridas por policiais para a sociedade civil e que seja orientado um ensino democratizado.

2.2 As Vozes Silenciadas da Resistência Contra os CPMG

Os CPMG são um tipo de ensino distinto das demais escolas públicas em Goiás. Primeiramente, porque tem matrizes vinculadas às escolas militares e não

³⁵ Os pontos apresentados sobre educação, lazer e atividades, podem ser localizar na letra G, no item 73 do relatório.

³⁶ Texto traduzido do inglês pelo autor.

civis. Eles têm características próprias (respeito às hierarquias e disciplina, fardamento dos alunos, cuidado especial com as honrarias e os símbolos nacionais, etc.³⁷). Quando uma escola pública se transforma em CPMG, 50% das vagas passam a ser destinadas aos dependentes de PM. Os outros 50% são destinados público geral, com sorteios e aplicação de provas (Comando de Ensino da Polícia Militar –GO, 2015). Há, pois, seleção e exclusão de indivíduos: destinação de vagas para dependentes da PM e seleção dos alunos que conseguem obter as melhores notas.

Outros fatos complicadores para as escolas públicas que se tornam militares é a contribuição voluntária, ou seja, a cobrança de taxa dos pais ou responsáveis (Goiás, 2016) e o alto valor do uniforme (Alcântara, 2015). Esses fatores podem induzir alunos de baixa renda a não conseguirem se manter dentro da escola, tendo de deixá-la para estudar em outro local.

Saddi (2015) afirma que os CPMG excluem os alunos mais pobres. Com base no Índice Socioeconômico Escolar (INSE), medido a partir de informações obtidas pelo ENEM de 2013, ele afirma que não existem estudantes das escolas militares com renda menor de um salário mínimo. Existem apenas 5% de alunos com renda de um salário mínimo e a maioria tem renda entre cinco e sete salários.

Nesse sentido, a população pobre acaba perdendo a matrícula de seu filho nessas escolas antes públicas, agora militarizadas. Isso porque as taxas supostamente voluntárias acabam por inviabilizar a permanência desses alunos e acabam sendo forçados a sair.

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 públicos³⁸ e concorrem de forma igualitária com as demais escolas com menos estrutura.

³⁷ Como veremos no próximo capítulo.

³⁸ Para verificar o caráter público dos CPMG conferir o processo do Ministério Público Federal em: <http://www.prgo.mpf.mp.br/direitos-do-cidadao/noticias/1421-alunos-de-colegios-militares-sao-considerados-de-escola-publica.html> e <http://www.prgo.mpf.mp.br/direitos-do-cidadao/noticias/1421-alunos-de-colegios-militares-sao-considerados-de-escola-publica.html>. Acessado em 20 julho de 2016.

O processo de transferência das escolas públicas para a PM gerou resistência espontânea de parte da sociedade, a parcela atingida, que reagiu com protestos, debates e manifestações. Apesar das ações movidas por esses grupos, houve pouca divulgação nas mídias oficiais. No entanto, não deixou de haver divulgação: coube para aos jornais alternativos e às redes sociais propagar os eventos de resistência.

Uma das manifestações ocorreu no dia 21 de julho de 2015, quando o Colégio Estadual Waldemar Mundim, na Vila Itatiaia, em Goiânia, realizou um debate com cerca de cem moradores, professores do próprio colégio e da Universidade Federal de Goiás³⁹. A intensão era discutir sobre a educação das crianças e adolescentes da unidade. O evento foi organizado por professores do próprio colégio e da Universidade Federal de Goiás, para refletir sobre a lei aprovada poucos dias antes pela Assembleia Legislativa de Goiás, que transformou oito escolas públicas em CPMG, incluindo a unidade em questão⁴⁰.

A maioria dos moradores se colocou contra a transferência da escola para a PM, alguns afirmaram ter procurado o Ministério Público para averiguar a possibilidade de se reverter a lei e não militarizar a escola. O maior motivo pela não aceitação se devia ao alto preço do uniforme e à cobrança de taxa mensal. O site Passe Palavra descreveu que, além das despesas, foi questionada a ideia de gestão militar e restrita no ensino dos CPMG⁴¹.

No dia 1º de agosto, o mesmo colégio organizou um sarau contra a militarização com a presença de pais, alunos e professores da escola. Na página de divulgação do sarau, os organizadores justificaram a ação da seguinte forma: "não queremos exclusão. Não queremos mensalidades, uniformes pagos, taxas de

³⁹ Informações obtidas nos sites: <http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/colegios-militares-uns-querem-outros-nao-entenda-os-porques-41217>; <http://www.passapalavra.info/2015/07/105524>. Acessado em 21 de Janeiro de 2016.

⁴⁰ Note que a escola em questão foi a transformada em CPMG pela lei 18.967 em 19 de junho. Depoimento de professores da escola, de membro do CEE e do SINTEGO relatam que essa escola era uma das mais engajadas em manifestações e greves contra as políticas educacionais praticadas pelo Governo (Depoimento Oral).

⁴¹ Essa reunião é apresentada também na reportagem *Precisa ser militar para ser bom?* do *Jornal Diário da Manhã* (publicada no dia 24/07/2015) do Estado de Goiás e em uma nota do jornal *O popular*, também do mesmo Estado, *Protesto contra modelo reúne 70 pessoas* (publicada no dia 27/07/2015). Disponíveis nos sites: <http://www.opopular.com.br/editorias/cidades/protesto-contra-modelo-re%C3%BAne-70-pessoas-1.906990>; <http://www.dm.com.br/cidades/2015/07/precisa-ser-militar-para-ser-bom.html>. Acessado em 20 de Janeiro de 2016.

matrícula. Não queremos militares impondo as metas do governo sobre professores e estudantes"⁴².

No município de Senador Canedo, Goiás, o Colégio Estadual Pedro Xavier Teixeira reuniu cento e cinquenta pessoas entre professores, pais e estudantes⁴³. O objetivo da reunião foi realizar um debate com um educador em luta contra a militarização da escola e o prefeito da cidade. O professor expôs sobre o militarismo imposto no colégio e as problemáticas envolvidas nisso. Disse ser favorável à presença de uma escola militar na cidade, mas em outras circunstâncias, não por imposição como estava acontecendo e em um lugar que não tenha estrutura e perto de quem não tem acesso fácil a escola.

O professor comentou ainda que a transferência da escola para a PM é uma punição pela greve realizada pelos professores. O prefeito da cidade argumentou que seria uma ótima opção para a cidade e a escola seria ideal. Porém, a comunidade não aceitou essa ideia e se manifestou contra o prefeito. Houve uma votação e a comunidade rejeitou em unanimidade a implantação dos CPMG⁴⁴.

Depois dos debates ocorridos nas duas escolas públicas, no final de agosto, um grupo de professores, pesquisadores da educação e estudantes criaram o Comitê Contra a Militarização de Escolas Públicas – Goiás. Esse comitê teve a intenção de reunir grupos e interessados em lutar contra a militarização das escolas públicas. Após sua criação, o grupo realizou várias movimentações, como: reuniões e debates, atividades contra os CPMG, manifestações, apoio a outros grupos. Além dessas ações, o Comitê formou uma página nas redes sociais para divulgar textos informativos, suas atividades e as de outros grupos⁴⁵.

Outro ato de resistência contra a militarização das escolas públicas ocorreu no fim do ano de 2015, quando estudantes da rede pública ocuparam várias escolas estaduais, em luta contra a implantação de OS, contra a administração e a transferência para a PM. Incitado pelo sucesso proveniente das ocupações das

⁴² Publicação encontrada em: <https://www.facebook.com/events/444394635739923>. Acessado em 10 de Julho de 2016

⁴³ Informações obtidas em: <http://www.goiasreal.com.br/noticia/793/educacao-em-apuros-escolas-se-mobilizam-contra-a-militarizacao>. Acessado em 15 de julho de 2016.

⁴⁴ Informações obtidas pelos sites: <https://www.facebook.com/900286073337421/photos/a.908867152479313.1073741827.900286073337421/1012338962132131/?type=1&theater> ; <http://www.goiasreal.com.br/noticia/793/educacao-em-apuros-escolas-se-mobilizam-contra-a-militarizacao> Acessado em: julho de 2016.

⁴⁵ Informações extraída do site: <https://www.facebook.com/Comit%C3%AA-Contra-a-Militariza%C3%A7%C3%A3o-de-Escolas-P%C3%BAblicas-Goi%C3%A1s-1621157228154811/>. Acessado em: 15 de julho de 2016.

escolas públicas ocorridas em São Paulo⁴⁶ no começo de 2015, um grupo de estudantes do segundo grau, os Secundaristas em Luta – GO⁴⁷, tomou a iniciativa, juntamente com professores e outros apoiadores. O primeiro a ser ocupado, no dia 09 de dezembro, foi o Colégio Estadual José Carlos de Almeida, considerado um dos melhores do Estado e fechado pelo governador em 2014. Os secundaristas publicaram uma nota justificando a ação: era uma resposta à implantação das OS e à militarização⁴⁸.

Foram vários os motivos que fizeram os estudantes se mobilizarem contra o governo estadual. Um dos principais foi o anúncio da assinatura de um decreto pelo governador Marconi Perillo, em 14 de outubro de 2015, em que se determinava que a SEDUCE realizasse, até 31 de dezembro de 2015, a seleção das OS para gerir algumas escolas públicas. A proposta do governo era transferir cerca de quinze por cento dos colégios do Estado para essas organizações⁴⁹.

Segundo a secretária da SEDUCE, a gestão por essas entidades se legitimaria porque os empresários “entendem mais de administração do que nós, educadores”, pois “eles estudaram economia, administração de empresas.”⁵⁰ A proposta para a gestão das OS seria que elas recebessem recursos estatais para gerenciamento administrativo (como compra de materiais e infraestrutura), contratação de docentes (apenas os temporários, que equivalem a 30%) e para monitorar os alunos no intuito de que eles obtenham metas de ensino. A intenção era transferir duzentas escolas para esse tipo de gestão, totalizando vinte e três até o final do ano de 2015.

⁴⁶ As ocupações das escolas estaduais no Estado de São Paulo ocorreram no começo do ano de 2015, no qual estudantes secundaristas entraram em mais de duzentos colégios estaduais do Estado e acamparam com objetivo de protestar contra as medidas do governo estadual de reorganização do sistema escolar e fechamento de diversas escolas. A ação dos estudantes em São Paulo fez o governo recuar na decisão. O sucesso da mobilização fez com que os alunos de Goiás se sentissem motivados também a ocupar as escolas. Informações obtidas em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/10/politica/1449777218_852412.html; <http://g1.globo.com/sao-paulo/escolas-ocupadas/>; http://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/18/politica/1450457576_034545.html. Acessado em: 22 de julho de 2016.

⁴⁷ Referências do grupo podem ser encontradas na internet: <https://www.facebook.com/secundaristasnalutago/>; <https://juntos.org.br/c/estados/go/> e http://www.passapalavra.info/category/movimentos_em_luta/page/2. Acesso em: julho de 2016.

⁴⁸ Informações obtida no site: http://www.passapalavra.info/category/movimentos_em_luta/page/2. Acessado em: 15 de julho de 2016.

⁴⁹ As organizações que participavam da seleção eram vinculadas a empresas do ramo comercial.

⁵⁰ Trecho de entrevista da secretária de educação Raquel Teixeira para o jornal O Popular, de Goiás no dia 09 de dezembro de 2015. Disponível no site: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/12/1716663-empresario-sabe-mais-de-gestao-do-que-o-educador-diz-secretaria-de-goias.shtml>. Acessado em: 15 de Julho de 2016.

Para Toledo (2015), os secundaristas não concordam com a instalação das OS na gestão porque isso significa a entrega de dinheiro público do Estado para as organizações privadas administrarem e gastarem como quiserem, decidindo a respeito da contratação de professores, deixando os temporários em suas mãos e definindo metas para os colégios. Para os estudantes, essa medida é a terceirização da educação pública e a inserção da educação na lógica empresarial e produtivista, “subordinando os estudantes a metas que cada vez mais os afastam do processo pedagógico de aprendizagem e construção do conhecimento que deveria ser garantido pelo Estado gratuitamente” (Toledo, 2015).

Outro fato importante que desencadeou as ocupações foi o aumento da militarização dos colégios estaduais⁵¹. Segundo eles, o projeto de militarização das escolas públicas dificultaria os alunos de baixa renda a terem acesso às escolas próximas de suas casas. Também é criticada a gestão da PM porque é uma

forma de organização interna autoritária sem compromisso em resgatar o aluno que tem problemas disciplinares, preferindo expulsar o aluno ao invés de investir em práticas pedagógicas que realmente envolvam o estudante com a comunidade escolar (RECC-GO, 2015).

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. Os secundaristas apontam outra problemática: como a PM, considerada por eles como preconceituosa, racista e historicamente assassina da classe trabalhadora, pode influenciá-los com seus métodos pedagógicos e em sua maneira de ensinar? “A militarização estaria além da repressão ideológica, impondo por meio da disciplina militar a ideia de manter a ordem social como está dada” (RECC-GO, 2015).

Depois do Colégio José Carlos de Almeida, outras escolas públicas foram ocupadas pelo movimento estudantil dos secundaristas. Em 14 de dezembro, o número chegava a cinco unidades. No entanto, no dia 16, o número aumentou para doze. No dia seguinte, vinte escolas contavam com a ocupação dos alunos. Foram ocupados colégios estaduais de diferentes cidades: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Anápolis, e Cidade de Goiás. Os alunos se fixaram nos colégios, usando os edifícios

⁵¹ Como esse é o tema central dessa dissertação, as explicações sobre ele estão sendo trabalhadas por todo texto, cabendo nesse momento atribuir as ideias dos secundaristas sobre o assunto.

como abrigos nos quais comiam, bebiam, dormiam e desenvolviam atividades lúdicas, didáticas e culturais. Em rede social, os alunos mobilizaram campanhas para doações de alimentos e materiais de limpeza e higiene e pediram apoio para as atividades⁵². Nas festas de fim de ano, a maioria dos estudantes permaneceu acampada nas escolas, passando o natal e o *réveillon* em seu interior, demonstrando a persistência do movimento⁵³.

No mês de janeiro, os secundaristas ocuparam mais escolas. Ao todo foram ocupadas vinte e oito unidades e a duração do protesto foi de mais de dois meses, mobilizando milhares de alunos⁵⁴. Além disso, foram feitas outras ações, como passeatas, atividades educativas e culturais dentro das escolas (tais como aulas de capoeira, apresentações de dança e palestras de professores) e acampamento nas instalações da SEDUCE⁵⁵.

Foram notórios o apoio e a solidariedade recebidos de professores, instituições e entidades pelos secundaristas, além de vários movimentos estudantis de todo o Brasil, de universidades e faculdades de educação, entidades, sindicatos de trabalhadores da educação, movimentos populares e associações de estudantes⁵⁶.

Como resposta à ação dos secundaristas, o governo de Goiás se posicionou de forma repressiva. Primeiramente, em dezembro, quando moveu uma ação de

⁵² Informações obtidas pelos sites: <http://sinprogoias.org.br/sobe-para-12-o-numero-de-escolas-ocupadas-em-goias/>; [http://www.vermelho.org.br/noticia/274565-8](http://www.vermelho.org.br/noticia/274565-8;); <http://sinprogoias.org.br/ocupacoes-ja-estao-em-20-escolas-em-goias/>; <http://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/mais-duas-escolas-sao-desocupadas-em-goias-nesta-segunda-feira-58809/>. Acessado em: 16 de Julho de 2016.

⁵³ Informações obtidas nos sites: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ocupacao-de-escolas-adia-transferencia-de-gestao-em-goias,10000024794>; <https://www.facebook.com/secundaristasnalutago/>. Acessado em 15 de Julho de 2016.

⁵⁴ Informação obtida em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ocupacao-de-escolas-adia-transferencia-de-gestao-em-goias,10000024794> e http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/02/21/internas_polbraeco,518724/apos-dois-meses-de-ocupacao-alunos-deixam-escolas-de-goias.shtml. Acessado em 14 Julho de 2016.

⁵⁵ A ocupação do edifício da SEDUCE ocorreu após os alunos terem que desocupar algumas escolas devido a liminar jurídica de reintegração de posse. A ação durou vinte e um dias, começando no dia 26 de janeiro e terminando 15 de fevereiro e apesar de ter ocorrido durante expediente de funcionários, foi uma manifestação pacífica, sem prejuízos para os trabalhadores da secretaria.

⁵⁶ Podem ser encontrados alguns exemplos desses apoios em notas divulgadas nos site: <https://fazarte2016.wordpress.com/2016/01/30/nota-de-repudio/>; <http://mudeufg.com/site/2015/nota-de-apoio-a-ocupacao-de-escolas-no-estado-de-goias/>; <https://juntos.org.br/2016/02/nota-de-apoio-as-ocupacoes-nas-escolas-publicas-de-goias/>; <https://www.goias.ufg.br/n/85762-nota-de-repudio-ufg-regional-goias/>; <http://mudeufg.com/site/2015/nota-de-apoio-a-ocupacao-de-escolas-no-estado-de-goias/>; <http://www.tvufg.org.br/nota-de-repudio-a-prisao-do-estudante-gabriel-cunha-vilela/>; https://www.catalao.ufg.br/up/519/o/PDF_2_NOTA_DE_REP%C3%9ADIO_VERS%C3%82O.pdf. Acessado em 15 de Julho de 2016.

reintegração de posse na Comarca de Goiânia, tentando criminalizar o movimento, usou argumento de que o Estado é possuidor e proprietário dos imóveis e teria sido invadido de maneira ilegal por professores e alunos. O juiz responsável analisou o pedido e negou a ação por meio da justificativa de o protesto dos estudantes e educadores não ter tido o objetivo de privar o Estado da propriedade. Além disso, não havia informações de violência realizada pelos manifestantes de modo a provocar danos materiais ou impedir a posse pacífica dos edifícios públicos. Por estar à época em período de férias escolares, não havia possibilidade de prejuízos às atividades das escolas. O juiz não concorda com a postura do governo:

Querer transformar o movimento de ocupação das escolas em questão jurídica é, com absoluto respeito, uma forma incorreta de compreender a dimensão do problema [...]. Protestos pacíficos, passeatas e ocupações de prédios públicos também devem ser reconhecidos como meios de manifestação legítimos que devem levar ao diálogo e à interpretação de que todo o poder emana do povo e para ele deve ser exercido. (Juiz Eduardo Tavares; Comarca: Goiânia; Órgão julgador: 1ª Vara da Fazenda Pública Estadual; Data do julgamento: 15/12/2015; Data de registro: 16/12/2015).

Para o juiz, o movimento era pacífico, organizado e tinha o objetivo de abrir canal de diálogo, não impedindo o acesso ao interior das escolas. Além do mais, havia crianças e adolescentes entre os ocupantes e uma ação policial não seria adequada, pois proporcionaria danos físicos e psicológicos para essas pessoas que estão exercendo seu direito de luta e voz. Eles “não merecem ser apenados com a violência estatal por tal ato de desobediência civil que visa apenas o estabelecimento de um diálogo com o Poder Público Executivo” (Juiz Eduardo Tavares; Comarca: Goiânia; Órgão julgador: 1ª Vara da Fazenda Pública Estadual; Data do julgamento: 15/12/2015; Data de registro: 16/12/2015).

Outra ação movida contra o movimento foi a repressão policial. Um exemplo ocorreu em 18 de dezembro, quando estudantes relataram ter sofrido agressões de policiais militares durante abordagens em escolas. Outro aconteceu em 7 de janeiro, em uma passeata pacífica dos alunos na qual policiais da PM ameaçaram agredi-los apontando armas e recolhendo seus materiais⁵⁷. Porém, o caso mais grave do uso

⁵⁷ Vários vídeos sobre a repressão policial foram divulgados em redes sociais e informações podem ser obtidas em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2015/12/alunos-que-ocupam-escolas-alegam-que-foram-agredidos-por-pms-em-go.html>; <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/brasil/noticia/com-arma-na-mao-policial-ameaca-estudantes-que-ocupam-escola-em-goias/?cHash=df5fc980b384340a3961ce278c056989>; <http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos->

de violência ocorreu no Colégio Estadual Ismael Silva de Jesus, localizado em Goiânia. Segundo denúncia dos estudantes feita ao Ministério Público, policiais em cinco viaturas, na madrugada do dia 26 de janeiro, invadiram a escola, sem mandato, depois de romper cadeados e portas. Os alunos descreveram ter sido acordados com gritos e xingamentos, recebendo golpes pelos corpos, além de ser ameaçados com armas pelos policiais. Um rapaz foi atropelado por um carro da PM e teve fratura. Além das agressões, houve despejo dos jovens e de seus pertences⁵⁸.

Segundo Sassatelli (2016, p. 12), o governo não dialogou sobre a transferência da administração das escolas estaduais:

se a Secretaria não quer dialogar sobre o assunto, por que não diz logo que a decisão de implantar as OS na administração das Escolas Estaduais foi tomada de cima para baixo (sem consultar ninguém: estudantes, educadores(as) e a sociedade em geral), de forma autoritária e ditatorial? Os ditadores (de ontem ou de hoje) não dialogam, fingem dialogar. Essa que é a verdade!

Quando um governo realiza iniciativas em instituições que deveriam ser lugares dialógicos, como é o caso das escolas, e não consulta seus integrantes sobre as mudanças ocorridas, ele está tomando medidas autoritárias.

As desocupações dos colégios começaram em janeiro (com liminar de reintegração de posse conquistada pelo governo ou por ações movidas por policiais e pais de alunos não apoiadores do movimento) e em fevereiro todas as escolas foram liberadas pelos estudantes. A mobilização dos estudantes fez os ministérios públicos Federal, Estadual e de Contas do Estado darem atenção especial à questão. Assim, foram identificados pontos inconstitucionais e irregularidades no

Sociais/Governo-tucano-de-Goiias-espanca-secundaristas-que-protestam-contra-a-privatizacao-e-militarizacao-de-suas-escolas-/2/35415. Acessado em 10 de Julho de 2016.

⁵⁸ Há vídeos de relatos dos alunos sobre a ação policial divulgados em rede sociais. Uma conta na rede social *Facebook*, chamada Desneuralizador, tem vários vídeos e informações da luta dos alunos pela educação em Goiás. Informações obtidas em: <https://pcdobdf.blog.br/2016/01/29/policia-de-go-agride-estudantes-em-escolas-estaduais/>; <http://ubes.org.br/2016/policia-invade-escola-ocupada-em-goias-e-agride-estudantes/>; [https://www.facebook.com/Desneuralizador/videos/vb.161150827366461/580761265405413/?type=2&theater](https://www.facebook.com/Desneuralizador/videos/vb.161150827366461/580761265405413/?type=2&theater;); <http://outraspalavras.net/alceucastilho/2016/01/26/ocupacoes-de-escolas-em-go-tem-perseguido-e-espancamento-de-adolescentes/>. Acessado em 15 de Julho de 2016.

edital de convocação das OS. Os três ministérios recomendaram ao governo do Estado adiamento das convocações até a solução as irregularidades⁵⁹.

Quanto ao caso das escolas transferidas para a PM, o promotor da 57ª Promotoria de Justiça de Goiânia instaurou um inquérito civil público com a intenção de investigar alguns de seus aspectos. O inquérito tinha a intenção de averiguar as seguintes informações: a possibilidade jurídica da militarização, pois uma escola pública, ao se transformar em CPMG, diminui 50% das vagas destinadas à população como um todo; a não aplicação dos direitos democráticos à escolha do diretor e do vice-diretor, sendo essas funções somente exercidas por militares; a falta de pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, pois é imposta “a lógica militar na educação, a qual não admite questionamentos” (Ministério Público do Estado de Goiás, 2016); a não aplicação da gratuidade do ensino público garantida pela Constituição Federal ao ser cobradas “contribuições voluntárias” e matrículas dos alunos.

No dia 23 de março, foi divulgado pela SEDUCE que nenhuma das OS concorrentes foi aprovada no processo de seleção da secretaria e haveria outro edital para uma nova seleção(Sombra, 2016).

A luta e a mobilização dos manifestantes e apoiadores contra a instalação de OS na administração das escolas públicas em Goiás conseguiu interferir em seu processo. No entanto, a militarização dos colégios públicos, apesar de haver diminuído, continua a acontecer, como no caso da lei número 19.308, aprovada no dia 17 de maio de 2017 pela Assembleia Legislativa, transferindo duas escolas para a Secretaria de Segurança Pública (Goiás, 2016).

⁵⁹ Informações obtidas no site: <file:///C:/Users/Rafael/Desktop/Contra%20colégios%20militares/contra%20a%20militarização/Gazeta-2717.pdf>. Acessado em 10 de Julho de 2016.

CAPÍTULO II

O SISTEMA MILITAR DE EDUCAÇÃO DO CPMG

No capítulo anterior fiz uma reflexão sobre o processo de militarização das escolas públicas no Estado de Goiás e a resistência por parte da sociedade. Contudo, para aprofundarmos na questão da militarização das escolas no Estado, faz-se necessário analisar o modo de educação implantado pela PM.

Os CPMG fazem parte da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, porém seguem outra modalidade, são pautados na educação militar e na estrutura do Exército Brasileiro. Pensando nisso, faremos uma analogia dos Colégios Militares com os CPMG no intuito de entender o que significa a introdução do tipo de escola no Estado. Os CPMG têm uma proximidade intimamente ligada aos colégios do Exército Brasileiro e cumpre fazer, aqui, a história dessa relação. É a própria estrutura interna e o modo do funcionamento dos CPMG que os assemelham aos CM, formando uma matriz comum de instrução de sujeitos militarizados. Porém, os CM são instituições com intensões de formar estudantes para a carreira militar, enquanto os CPMG propõe o ensino militarizado, mas que não são destinados nem para formação de militares e nem de policiais.

1 Aproximação dos CM E CPMG

Ainda que instalados no sistema de ensino público, os CPMG são estruturas de ensino distintas das demais escolas públicas. Isso porque, além da contribuição voluntária e do sistema de seleção, eles seguem o modelo militar e suas práticas pedagógicas têm como matriz os princípios de hierarquia e disciplina. Essas características os aproximam do colégio militar (CM) do Exército Brasileiro. Há diversas semelhanças entre os dois tipos de colégios: o uso da farda; a composição em fileiras em vários momentos (diariamente ao entrar nas salas, para prestar honras aos símbolos patrióticos); a formação de tropas escolares; a continência às autoridades e cargos superiores; as patentes que dividem os alunos.

Um ex-diretor que fez parte da fundação dos CPMG, em entrevista à pesquisadora Belle (2011, p. 87) revela que a criação dos CPMG foi baseada no sucesso dos CM. Foi com base neles que a PM de Goiás decidiu criar suas escolas.

Entretanto, a semelhança entre os CPMG e os CM vai muito além do que salta aos olhos. Existe uma matriz comum que forma a base de seus sistemas de ensino: é a predominância da hierarquia e da disciplina seguindo os princípios, as normas e as regras do Exército. Podemos observá-lo na proposta pedagógica apresentada pelo CM: “como estabelecimentos de ensino filiados aos códigos do Exército, os colégios militares sustentam-se sobre os mesmos pilares: a hierarquia e a disciplina” (Exército Brasileiro, 2016).

Nos CPMG a hierarquia e a disciplina são identificadas constantemente como os pilares que sustentam toda a prática na escola:

A manifestação da hierarquia e disciplina no Colégio da Polícia Militar pode ser vista a todo o momento, haja vista não somente a presença constante de Policiais Militares fardados, desenvolvendo atividades tanto na docência como na administração e guarda da escola, bem como de alunos devidamente uniformizados à semelhança das fardas dos militares. Somente a ostentação da farda não teria sentido algum não fosse o comportamento exigido dentro da Instituição, o qual pode ser observado através do modo respeitoso pelo qual o subordinado se dirige ao seu superior hierárquico, pelo pronome de tratamento senhor (a), usado para com todos os militares, servidores e professores da Instituição, pela demonstração da deferência e da precedência hierárquica. (Silva, 2009, p.19).

Contudo, as características da disciplina apresentadas nos dois colégios não se dão no nível de ensino de práticas individuais, tais como a obtenção de rendimento pessoal para concentração do estudo ou condicionamento para atividades esportivas. A disciplina na educação militar é coercitiva, induz e sujeita os indivíduos a determinadas normas e comportamentos.

Várias outras características encontradas nos CM também são evidentes na estrutura dos CPMG dando confluência aos dois tipos de escola. São exemplos a predominância da centralidade do diretor no comando e da subordinação dos cargos, bem como o culto às tradições patriótica e militar. Assim observamos no *Regulamento dos Colégios Militares*:

Art. 12. Cabe ao Comandante e Diretor de Ensino exercer as atribuições conferidas pela legislação vigente aos comandantes de unidades, no que for aplicável, e as indicadas no Regulamento de

Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), bem como:

I - fazer cumprir a proposta pedagógica do SCMB;

II - planejar, administrar e avaliar o ensino e a aprendizagem, fornecendo informações aos escalões superiores sobre a execução do processo, com o objetivo de aperfeiçoá-lo constantemente; [...]

IX - supervisionar, coordenar e controlar as atividades do ensino; [...]

XI - excluir e desligar alunos, de acordo com o prescrito neste Regulamento (Exército Brasileiro, 2008).

Cabe ao cargo de subdireção do CM:

I - assistir o Diretor de Ensino no planejamento, na programação, no controle e na avaliação das atividades de ensino no âmbito do CA em coordenação com a Div Ens (Divisão de ensino);

II - assegurar o enquadramento disciplinar e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto às tradições militares, de maneira compatível com a idade dos alunos (Exército Brasileiro, 2008 art. 21).

Os CM têm como uma das propostas “desenvolver e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres e responsabilidades” (Exército Brasileiro, 2008, Art. 4).

Nos *Regimento Interno* do CPMG,

Art. 13. O Comando e Direção do CPMG se constitui em um núcleo executivo, cabendo-lhe organizar, superintender, coordenar e controlar todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Unidade Escolar.

Art. 16 [...]

XIII - efetivar a matrícula do aluno que tenha satisfeito as condições legais regulamentares para o ingresso no CPMG” (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016, art.13).

O *Regulamento de Continência* é um instrumento que “estabelece as honras, as continências e os sinais de respeito que os alunos do CPMG prestam a determinados símbolos nacionais e as autoridades civis e militares” (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016a, art. 1º). Compete ainda aos alunos respeitar a todos os integrantes das escolas, mas primeiramente a todos os PM, demonstrando cordialidade e consideração.

Para discorrer melhor sobre os CM, faremos uma reflexão histórica sobre o que foi e continua sendo esse tipo de escola e como surgiu no sistema educacional brasileiro.

2 O Colégio Militar no Brasil

Paralelamente ao sistema de ensino público implantado pelos governos brasileiros do final do século XIX e no XX, surgiram os colégios militares do Brasil. O CM é um tipo de escola independente das redes públicas e é vinculado ao Exército Brasileiro. É uma das primeiras escolas laicas criadas no país. Desde o surgimento da educação no Brasil, a escola sempre esteve ligada à instituição religiosa (Saviani, 2008). Apenas após a Proclamação da República o país criou escolas desvinculadas dessas instituições, dentre as quais se situam os CM.

Esses colégios iniciaram sua história com um decreto imperial no dia 6 de maio de 1889, com a criação do Imperial Colégio Militar da Corte. O empreendimento partiu do Ministro de Guerra da época⁶⁰ e teve a intenção de acalmar os ânimos dos militares republicanos com uma demonstração de boa vontade do Império. A fundação do colégio teve como finalidade o assistencialismo, para atender os órfãos de militares mortos no campo de batalha da Guerra do Paraguai (Soares, 2002). A estrutura da escola foi baseada nos modelos arquitetônicos do colégio francês, Colégio dos Jesuítas de *La Fleche*. Suas regras também reproduziram os modos de vestimenta e os métodos de ensino com predominância das ciências exatas⁶¹. Dentro do edifício escolar, a infraestrutura refletia o modo de compor das companhias militares (Vianna, 2000).

O Imperial Colégio Militar da Corte, em 1912, passou a se chamar Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ). Além da mudança do nome, a escola deixou de ser assistencialista e começou a funcionar como um sistema educacional de ensino básico. Isso ocorreu graças à visibilidade de alguns de seus ex-alunos que se tornaram figuras importantes nos seguimentos militar e cívico⁶² e a pressão da classe média em querer ingressar seus filhos na carreira militar. Devido ao ensino disciplinado e com quadro de professores renomados, o colégio ganhou prestígio na

⁶⁰ Conselheiro Thomaz José Coelho de Almeida.

⁶¹ O Imperial Colégio Militar da Corte contava com boa estrutura: já em 1904 tinha laboratório de química e física e salão de cinema.

⁶²Exemplo de aluno da escola que se destacou em cenário nacional foi o Coronel Hermes da Fonseca, parente de segundo grau de Marechal Deodoro. Hermes se tornou ministro da Guerra, foi comprometido com a modernização do Exército e depois se tornou presidente da República, de 1910 a 1914.

sociedade carioca, rivalizando com escolas tradicionais e renomadas, como o Colégio Pedro II.

No período da Primeira República, os militares viram no CM uma forma “implícita de encaminhar o aluno para a vida militar. O currículo, nesse aspecto, não deixa dúvidas quanto ao caráter da instituição que visava, prioritariamente, formar bons quadros para as Forças Armadas” (Cunha, 2011, p. 6). A escola se tornou um instrumento implícito de encaminhar estudantes para a vida militar, ensinando-lhes desde cedo os princípios e a vivência do Exército. Além da formação para a carreira militar, também se criou oportunidades com o colégio para a preparação dos alunos para a vida em sociedade civil.

A partir do regulamento de 1894, estava previsto que a aprovação em todas as matérias, ao final do curso, daria aos alunos o direito ao título de agrimensor, uma vez que houvessem frequentado as aulas relativas à Topografia e Legislação de terras (Cunha, 2011, p. 6).

Em 1906, houve um aumento significativo de procura de pais querendo matricular seus filhos no CMRJ, demanda que não ficou restrita apenas ao Estado do Rio de Janeiro, pois houve estudantes de outros Estados, principalmente do Sul e do Nordeste, demonstrando interesse em estudar no colégio. Isso incitou a instituição do Exército à ampliação da oferta de CM, formando um sistema de ensino militar. Foi elaborado um projeto no Congresso brasileiro autorizando o governo a criar escolas militares nas capitais de todos os Estados. Contudo, existiu resistência por parte dos senadores, que colocaram em questão o custo dessas escolas.

Em 1912, o projeto foi reapresentado e se conseguiu aprovação do legislativo, durante a presidência de um ex-aluno do CMRJ, o Marechal Hermes da Fonseca. Assim, foram criados o Colégio Militar de Porto Alegre, com o decreto presidencial 9.397 de 28 de fevereiro de 1912 e o Colégio Militar de Barbacena, em Minas Gerais, pelo decreto 9.507, em 3 de abril de 1912. Outro colégio só foi criado em 1919, em Fortaleza, através do decreto 13.451 de 29 de janeiro de 1919. O colégio de Barbacena foi extinto por motivos políticos⁶³.

Outra ampliação dos CM aconteceu apenas em 1955. Nesse período, não havia consenso dentro do Exército em se criar esse tipo de escola. Para um segmento, as forças armadas deveriam se dedicar ao ensino bélico e às atividades

⁶³ Realizando várias pesquisas, não achamos com detalhes os motivos para o fechamento do Colégio Militar de Barbacena e de Porto Alegre. Justifica-se simplesmente por motivos políticos.

em prol da defesa nacional, mesmo porque a instituição sofreu em vários momentos do século XX redução de seus orçamentos.

No entanto, havia segmento dentro do Exército ligado ao magistério cuja crença era de que a abertura de mais CM seria uma ação salutar para a garantia das tradições e a continuidade da cultura militar. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), o grupo favorável à ampliação dos CM ao assumir a pasta do Ministério da Guerra, com o General Teixeira Lott, ex-aluno do CM de Barbacena, e com o Plano de Metas proposto por Juscelino Kubitschek⁶⁴, conseguiu aumentar o número desse tipo de escola.

Dessa forma, ele determinou ao Estado Maior do Exército, em 1956, contando com o apoio do Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado⁶⁵, a elaboração de um plano de criação de CM. No plano, constava a criação de cinco CM para as seguintes cidades: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Curitiba e Goiás. Com o plano, foi instalado o Colégio Militar de Belo Horizonte, em 1956. Um ano depois, foi inaugurado o Colégio Militar de Salvador e, nos anos seguintes, os Colégios Militares de Curitiba e o Colégio Militar de Recife, em 1958 e 1959 respectivamente (Vianna, 2000).

Mais de uma década se passou e um novo CM só foi criado nos anos de Regime Militar, em 1971, em Manaus. Em Brasília, com a tomada do poder Executivo pelos militares, cresceu o número de seu na cidade e isso fez com que eles e seus familiares reivindicassem uma escola para seus dependentes. Em 1976, foi assinado um decreto autorizando a construção do Colégio Militar de Brasília.

Em 1973, durante o período de ditadura militar, os CM passaram a se constituir em um sistema, porque foi criada a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, com finalidade técnico-normativa, subordinada diretamente ao Departamento de Educação e Cultura do Exército, para estabelecer matrizes comuns a todos os CM. Foram dadas à diretoria metas a ser cumpridas:

dirigir e exercer a ação de comando, a gestão escolar – nível intermediário –, o planejamento, a coordenação, a orientação, a supervisão e a avaliação do processo ensino e aprendizagem nos colégios militares subordinados, nas modalidades de ensino presencial e à distância (Silva, 2011, 63).

⁶⁴ Plano que tinha a intenção de liberar recursos para o incentivo da indústria, da educação, da produção de energia, do transporte e da alimentação.

⁶⁵ Também ex-aluno de CM, mas do Rio de Janeiro.

Na década de 1990, os CM retomaram seu crescimento quando o General Zenildo de Lucena assumiu a pasta do Exército, criando o Colégio Militar de Juiz de Fora e o de Campo Grande, em 1993 e o de Santa Maria, em 1994. No começo dos anos 2000, o número de CM chegou a doze no Sistema Colégio Militar do Brasil (Santos, 2010, p. 19).

Os colégios militares se formaram como um sistema independente do sistema de ensino público.

Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (EstbEns) de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial (art. 2). Os CM subordinam-se, diretamente, à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) e destinam-se a:

II - capacitar os alunos para o ingresso em estabelecimentos de ensino militares, com prioridade para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), e para instituições civis de ensino superior (§2º, art 2º do R-69). (Exército, 2008).

Os CM estão vinculados ao Exército Brasileiro e ainda nos dias atuais têm como uma das finalidades formar sujeitos para a carreira militar. Os indivíduos que ingressam nos CM são formados para incorporar valores, costumes e tradição cultuados pelo Exército.

3 Regulamentos dos Colégios Militares

Os CPMG atuam com base em regimento e regulamentos marcados por características próprias de leis. Esses são constituídos por conjuntos de normas e orientações que determinam as condutas dos diversos sujeitos dentro da escola. Há um regimento e três regulamentos comuns aos colégios e estão todos disponíveis nos sites das escolas.⁶⁶ O primeiro é o *Regimento Interno*, o segundo é o *Regulamento de Continência*, em seguida, há o *Regulamento Disciplinar* e, por último, o *Regulamento Uniformes*. Essas regras são instituídas pelo *Comando de*

⁶⁶ As Pesquisas do regimento e dos regulamentos podem ser encontrados em: <http://www.cpmganapolis.net/index.php/regulamentos>; <http://cpmnggabrielissa.net/>; <http://cpmng-ayrtonsenna.com.br/regulamentos.php>; <http://colegiomilitarpmvr.com.br/Regulameto.asp>; <http://cpmngcarloscunhafilho.com.br/regulamentos/>; <http://www.cpmngmanoelvilaverde.com.br/site/>. Acessados em: 15 de março de 2016.

Ensino da Polícia Militar. Faremos paralelos do regulamento e do regimento dos CM, continuando a aproximação dos dois sistemas de ensino.

3.1 Regimento Interno

O Regulamento Interno é o geral e constitui os princípios básicos de todo CPMG. Discorre acerca da subordinação dos colégios à Secretaria de Segurança Pública da Polícia Militar em parceria com a Secretaria Estadual da Educação. Descreve que os CPMG são administrados pela Polícia Militar de Goiás e são voltados para alunos de 6º a 9º anos e para os três anos de ensino médio.

O item IX do capítulo II do título I diz que a gestão escolar é democrática, mas apenas até onde a legislação do CPMG permitir. Ora, pela legislação, não há gestão democrática, pois a administração é gerida pelos PM. Os cargos de direção e de coordenação são ocupados por pessoas indicadas pela Secretaria de Segurança Pública e a secretaria geral da escola é subordinada a essa Secretaria. As decisões internas do colégio são centradas no comandante e diretor, e os demais profissionais estão distribuídos em uma cadeia de hierarquias.

O regimento aborda com mais detalhes a gestão escolar no Título II:

Art. 5º A gestão escolar democrática e colegiada é entendida como o processo que rege o funcionamento do CPMG, compreendendo tomada de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões pedagógicas e administrativas com a participação do Comando de Ensino Policial Militar – CEPM, como unidade gestora dos CPMG e de toda a comunidade escolar. (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016).

A lei que rege a educação brasileira desde 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, estabelece que um dos princípios e fins da educação é a gestão democrática do ensino público:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996, p.12)

Apesar de ser determinada por lei, a gestão democrática é um tema muito discutido, não havendo consenso entre os profissionais e teóricos da educação. Sobre a questão, Belle argumenta que mesmo não sendo consensual, “gestores e estudiosos afirmam reconhecer que o modelo ideal de gestão, em tempos modernos, é aquele norteado pelos princípios democráticos” (Belle, 2011a, p. 131). Apesar do reconhecimento, ainda há falta de compreensão do que seja um modelo educacional democrático, já que as práticas educativas se revelam de forma confusa e muitas vezes contraditória, e sistemas de ensino que se denominam democráticos acabam por estruturar sua gestão de forma não democrática.

Para Belle, apesar de as instituições escolares vinculadas ao Estado declararem sua forma de gestão como democrática, suas práticas se baseiam em formas não democráticas de gestão. O CPMG, como instituição pública, se declara democrático, todavia, seu princípio de gestão é fundamentado na hierarquia e na disciplina. Não se trata de um tipo de colégio que viabiliza práticas democráticas (tais como participação e deliberação).

Dessa maneira, a gestão democrática no CPMG é questionável. Primeiramente, porque, como vimos na lei 14.044 (Goiás, 2001), a gestão e a direção são subordinadas ao Comando Geral da PM e a administração do colégio cabe aos indicados por esse comando. Ao que tudo indica, os educadores e demais profissionais da educação não participam do processo de gestão e tendem a aceitar ordens definidas. Belle afirma que:

definir que a gestão seja conduzida por profissionais militares com as mais altas patentes e exigir aos mesmos que atuem com os pressupostos de gestão democrática seria uma incoerência, pois, deliberadamente ou inconscientemente, tais gestores atuariam em conformidade com a sua formação fundamentada nos princípios de gestão burocráticos. (Belle, 2011a, p.132).

A gestão do CPMG é centralizadora e não democrática. A estrutura das unidades escolares é fundamentada na hierarquia e na subordinação, assim como funciona na corporação da PM. Cada hierarquia tem sua função e competência e deve estar subordinada às patentes mais altas. Nessas escolas, os policiais ocupam os cargos mais altos e lhes é atribuída a função de administrar e coordenar

majoritariamente as atividades, enquanto compete aos profissionais da educação obedecer às ordens e exercer suas funções de ensinar.

A respeito das relações envolvidas dentro das escolas da PM, apesar de se declararem democráticas, elas determinam relação de força centralizadora e impositiva. O tema da democracia perdura durante todo o Regulamento dos colégios⁶⁷, entretanto, seu anúncio é ocultado por outra perspectiva, com princípios de disciplinamento e coercitividade, como podemos perceber no artigo 13 do Regimento, no qual se explicita a competência da gestão e o controle de atividades como exclusividade do Comandante e Diretor.

Disso inferimos que a utilização do discurso de democracia escolar é uma tentativa do regimento de se enquadrar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais especificamente, enquadrar-se ao artigo 3 (“VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”), ao artigo 14 já citado e ao artigo 15.

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

Dessa maneira, 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.

Os CM do Exército têm a mesma característica. No entanto, o tratamento é mais extremo. Em seu regulamento, o tema da gestão democrática nem ao menos aparece. O colégio é gerido pela figura central do comandante e diretor da unidade,

⁶⁷Por exemplo, no segundo capítulo do *Título I*, há uma descrição dos princípios, dos fins e dos objetivos do colégio. Ele descreve resumidamente sobre igualdade de condições e permanência dos educandos, liberdade de aprender e pesquisar, defende a pluralidade de ideias e de concepções educacionais, valorização do profissional da educação, empenho na qualidade e vinculação de ensino e práticas sociais. No capítulo II do *Título I*, o regulamento fará uma abordagem geral do ensino, em aspectos tais como as capacidades e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o fortalecimento do vínculo familiar, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, o desenvolvimento da ética e da autonomia intelectual.

que administra e controla as atividades, e o poder é distribuído para as demais patentes de forma hierarquizada. Dessa forma, tanto os CM como os CPMG são sistemas de ensino que giram em torno da hierarquia e da centralidade de poder, não havendo espaço para gestão democrática.

Um caso claro da conduta centralizadora e autoritária dos PM na escola foi um processo de denúncia apresentado por uma professora de CPMG ao CEE de Goiás. O caso foi analisado pela Câmara de Legislação e Normas do CEE e posteriormente foi apresentado um parecer. No processo, a professora denunciou uma capitã da PM que ocupa o posto de coordenadora disciplinar de um CPMG por abuso e ameaça. Ela afirmou ter sido acusada várias vezes por motivos injustos pela policial, tendo recebido material com conteúdo de ameaça:

Eu vou resolver, não é pra falar que ela é vencedora não, porque eu sei que ela vai ser prejudicada, ela ta proibida até de entrar na minha sala porque eu passo até mal quando vejo ela, e eu me conheço! E eu sei que eu já fiz besteira demais! Eu tô no serviço administrativo não é atoa! Pra eu mete um tiro nessa mulher na minha sala é um pulo! [sic] (Conselho Estadual de Educação, 2007, p. 1)

A professora afirmou existir outros trechos em que se comprovam atitudes parecidas com a mencionada acima e disse que sentiu medo da ameaça, por isso decidiu abrir o processo contra a capitã. Disse ter procurado várias vezes o comandante e diretor da escola, mas nenhuma providência foi tomada. Haveriam relatos de outras pessoas mostrando o caráter autoritário e corroborativo do diretor com os membros da polícia.

O motivo relatado para a ameaça foi o desentendimento das duas personagens do processo. Segundo a direção da escola, a docente realizou um evento (uma festa no auditório da escola com uma turma do ensino fundamental) e a coordenadora disciplinar não foi comunicada. Ela procurou a professora discutiu com esta na frente dos alunos. Outra atitude grave realizada pela capitã foi realizar reunião e discussão com outros professores acerca do referido episódio sem o devido comunicado à coordenação e à direção. Segundo o Conselho Estadual de Educação, a PM “deveria ter relatado o ocorrido ao Chefe da Divisão de Ensino para as devidas providências, e não terminar em questionamentos individuais [...]” (CEE). Houve um erro de comunicação entre as partes, no entanto, a atitude de ameaça da policial demonstrou uma postura de abuso de autoridade.

O parecer do CEE descreveu que existia outra denúncia contra a PM por parte de um pai de um aluno alegando abuso de poder, humilhação e suspensão indevida. Diante da conduta indevida de sua subordinada, a direção do colégio decidiu por defender a policial:

A direção do Colégio mostra-se atuante, ligada na realidade da escola e ciente de suas obrigações educacionais, entretanto, na manifestação nos autos e na audiência na Câmara mostrou a prevalência de uma concepção pedagógica baseada na hierarquia e na disciplina. Nesse sentido essa prevalência pode parecer normal e esperada em uma escola da corporação militar. Mas importa lembrar que essa é uma escola pública e como tal presta um serviço público essencial. A prevalência dessa concepção será suficiente para enfrentar os desafios da educação contemporânea? (Conselho Estadual de Educação, 2007, p. 27).

No Título III do Regimento do CPMG, trata-se dos órgãos hierarquizados da estrutura organizacional da escola, das funções, das competências e das atribuições dos membros. A escola é dividida em Conselho Geral Colegiado dos CPMG – Comando e Direção, Subcomando, Vice-direção – e Divisão Disciplinar do Corpo Discente – Divisão de Ensino, Divisão Administrativa, Seção de Coordenação de Merenda Escolar, Secretaria Geral. Tudo é subordinado ao Comando de Ensino da Policial Militar. Além dos órgãos gerais, foram constituídos o Conselho Disciplinar, o Conselho de Classe, o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. É importante evidenciar que os órgãos com maior escalão de comando no colégio são ocupados por policiais militares. O único cargo de coordenação que os docentes licenciados podem ocupar, mas é preferencialmente destinado a PM, é o da subseção de educação física.

Art. 37. A Subseção de Educação Física e Desporto, também identificada como SEFD será coordenada, preferencialmente, por um policial militar com graduação e/ou especialização na área de Educação Física (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016).

Com referência ao corpo discente, o regulamento 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 sempre corretamente uniformizado e observar as atitudes regulamentares;

V – zelar pela boa conservação do patrimônio do CPMG e de seu material escolar;

VI – adquirir todo material didático indicado pela coordenação pedagógica; VII - manter-se informado pelos meios de comunicação disponibilizados pelo CPMG, especificamente os eletrônicos

(Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016).

O regulamento dos CM também não proporciona a participação dos estudantes, cabendo a eles seguir normas e regras e se subordinar aos superiores. Fato curioso é que dentro dos CM os discentes são distribuídos em grupos de alunos, pelotões, como acontece no Exército. Há hierarquização entre os alunos da seguinte forma:

Art. 94. A graduação do aluno nos diversos graus da hierarquia escolar constitui recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.

§ 1º Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno (Exército Brasileiro, 2003).

Os grêmios estudantis são geralmente criados para os alunos terem voz ativa, articular-se e participar de discussões sobre seus anseios e inconformidades, possibilitando um diálogo entre os estudantes e a administração, mas, nos CPMG, têm uma finalidade específica: colaborar nas atividades comuns, proporcionando também auxílio à administração e promovendo corresponsabilidade.

Art. 72. O Grêmio Estudantil tem por finalidade:

I – desenvolver atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais;

II – contribuir para a formação do aluno pela promoção da corresponsabilidade, iniciativa e criatividade;

III – auxiliar a administração da escola, observando o disposto neste Regimento (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016).

Os CM possuem grêmios estudantis, mas são simplesmente agrupamentos de alunos, havendo dentro dele hierarquia e representação: “quando o colégio entrar

em forma organizado pelos grêmios das armas, a função de comandante dos respectivos grêmios será exercida pelo aluno de maior posto ou graduação no âmbito de cada grêmio” (Exército Brasileiro, 2003). É da competência do comandante e diretor da unidade formar o grêmio, tirando o grau de autonomia e independência dos estudantes.

O Título IV descreve o arquivo do CPMG e as formas de ingresso, de transferência, de desvinculação, de escrituração escolar, sendo o ingresso no colégio realizado por sorteio ou processo seletivo. O comandante e diretor detém poder sobre as vagas do colégio, cabendo-lhe a responsabilidade de descrever a previsão de vagas para o ano seguinte. Após o término das matrículas por sorteio ou seleção, é facultado a ele oferecer matrícula para transferência de alunos de outras escolas, públicas ou privadas. Ele está autorizado ainda a administrar as vagas remanescentes.

§ 3º Depois de efetivada a matrícula dos alunos submetidos ao processo de ingresso definido pelo Comando de Ensino da PMGO (seleção ou sorteio), o Comandante e Diretor do CPMG terá livre arbítrio para administrar as novas matrículas que porventura surgirem (Comando de Ensino Policial Militar - GO, 2016).

As vagas do CM dependem de sua capacidade física e de seus recursos humanos. No entanto, independentemente do processo seletivo, o comandante e diretor da unidade tem poder e autoridade para matricular conforme sua conveniência. A expulsão de alunos do CM também fica a cargo dele (Exército Brasileiro, 2008).

O Título V define normas para a organização pedagógica relativas, em especial, à verificação do rendimento escolar, mas também ao currículo, ao calendário escolar, à avaliação da aprendizagem, à recuperação, à promoção, ao avanço e ao aproveitamento de estudo, à aceleração, à classificação e reclassificação e à progressão. O currículo deve seguir o calendário escolar com base no Projeto Político-Pedagógico e os professores devem ser avaliados a cada bimestre pela direção, examinando-se o cumprimento do currículo.

Além da avaliação da aprendizagem dos estudantes, o CPMG também avalia o corpo docente. Mas não é só uma avaliação de desempenho e resultado da aplicação do currículo. É exercida uma prática de distinção, na qual aquele que se destaca é exaltado, como podemos perceber no Título IV, artigo 126:

Os integrantes do corpo pedagógico e aqueles que exercem funções de chefia no CPMG poderão editar "elogios" individuais ou coletivos, contemplando a dedicação, o desprendimento ou qualquer ação positiva que mereça destaque de um membro da comunidade escolar.

Parágrafo Único. Os elogios poderão ser verbais ou escritos, neste caso, serão publicados em documento próprio e transcritos na ficha individual do elogiado.

O Título VI diz respeito aos direitos, os deveres e a vedação⁶⁸ da comunidade escolar, formada pelo corpo pedagógico e administrativo, discentes, pais e responsáveis. Mais uma vez, aparece evidência de gestão não democrática, dado que, ao tomar conhecimento do conjunto de direitos e deveres no corpo do texto, vemos que são atribuídos à comunidade escolar mais deveres que direitos, não havendo nenhum item sobre o direito em opinar sobre a gestão.

Nos CM, não existe espaço para a comunidade escolar, são um tipo de escola tomada pelo Exército e pela sua estrutura. A participação de pais e responsáveis é formal e está ligada apenas a reclamações e solicitações. O CPMG tem conselho escolar, mas em grau limitado e, assim, podemos afirmar que é apenas aparente e não contribui para as decisões e atividades do colégio.

O Título VII regulamenta a contribuição voluntária, uma doação estipulada aos pais e responsáveis pelos alunos. Eles estão destinados à solicitação de materiais pedagógicos e recursos didáticos, além de ser utilizados para promover as despesas gerais do CPMG no objetivo de melhoria do ensino. Há vários relatos de que essa contribuição é coercitiva nos colégios, proporcionando inclusive afastamento de alunos caso não aconteça⁶⁹. Nos CM também há contribuição à qual os alunos estão sujeitos.

Os CPMG, em vez de promoverem a participação, a autonomia e a independência dos sujeitos por consequência de ser considerados escolas públicas, primam pela centralização do poder, pela valorização das hierarquias e pelo disciplinamento, como os CM.

⁶⁸ O termo vedação é utilizado pelo próprio Regimento e se refere às proibições impostas pelo colégio a comunidade escolar.

⁶⁹ Existe, inclusive, uma ação do Ministério Público de Goiás contra as taxas nos CPMG: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2014/01/justica-veta-cobranca-de-taxas-em-colegio-militar-de-valparaiso-de-goias.html>; <http://www.tjgo.jus.br/index.php/home/imprensa/noticias/161-destaque1/7638-para-tjgo-cobranca-de-mensalidades-nos-colegios-militares-e-legal>. Acesso em: julho de 2016.

Logo, vemos funcionar o modelo autoritário, em que o comandante e diretor detém o poder central das decisões do colégio. A hierarquia nessas escolas se dá com a distribuição dos poderes em partes cada vez mais rebaixadas, até chegar ao aluno, que, na estruturação das normas da escola, não exerce poder, apenas obedece e aceita ordens e regras. A conduta do professor também deve ser de submissão, sendo ele apenas parte funcional do ensino. 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 coerção das normas, inibindo questionamentos. Essa educação visa moldar indivíduos, padronizar suas atividades e submetê-los à obediência e à cordialidade.

3.2 Regulamento de Continência

O Regulamento de Continência do CPMG é um documento complementar ao Regimento Interno e ajuda no disciplinamento dos estudantes da escola da Polícia Militar, estabelecendo as honras, as continências e os movimentos de respeito por parte dos alunos aos símbolos nacionais e às autoridades militares e civis. Está ligado às normas de apresentação, de procedimento e de tratamento impostas aos estudantes, às saudações militares em que se manifesta respeito e apreço aos símbolos, como a bandeira e o hino, às entidades superiores, aos próprios companheiros e subordinados. Esse documento é uma transfiguração de um padrão escolar pautado na disciplina militar.

Dividido em três títulos, o documento define a finalidade do regulamento, os sinais de respeito e de continência, a apresentação, a continência da tropa, a passagem de chefias, cargos ou funções, a relação com a bandeira nacional, entre outras questões relativas à disciplina.

O poder disciplinar no Regulamento de Continência do CPMG exerce o controle máximo dos corpos dos alunos, ditando como devem ser os movimentos mínimos da continência, da marcha, a conduta esperada dentro da unidade.

No primeiro capítulo do Título II, sobre as formas de tratamento, o respeito e a disciplina para com os pares e funcionários, há uma clara prioridade em relação ao tratamento dado aos militares da PM.

Art. 2º Todo aluno, em decorrência de sua condição, obrigações, deveres, direitos e prerrogativas, estabelecidos em todas as legislações internas do CPMG, deve tratar sempre:

I - com respeito e consideração todos os militares da PMGO, bem como os funcionários [...].

§ 2º - As demonstrações de respeito, cordialidade e consideração, que são praticadas pelos alunos do CPMG para com os militares da PMGO, são estendidas também aos Integrantes das Polícias Militares de outros Estados, Forças Armadas, Corpo de Bombeiros Militares e às Nações Estrangeiras.

Art. 3º O aluno manifesta respeito e apreço aos militares, funcionários civis e colegas (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

A palavra disciplina é repetida várias vezes em expressões como “com respeito e disciplina”; “o espírito de disciplina e de apreço”; “dirigindo-se a eles ou atendo-os, de modo disciplinado” e outras ocorrências próprias de um discurso que embasa as práticas de controle dos indivíduos e de seus comportamentos. Isso demonstra como a importância do disciplinamento dos alunos supera qualquer outra meta educacional.

No segundo capítulo, trata-se sobre os sinais de respeito e o grau de submissão que os estudantes devem ter em relação aos militares, prestando-lhes sempre continência, dando-lhes espaço para a passagem e oferecendo-lhes os melhores lugares, além de tratar-lhes como senhor ou senhora.

Art. 4º Quando um aluno deslocar junto de um militar, deve o discente dar a direita ao superior.

Art. 5º Quando os alunos se deslocam em dois ou mais o militar fica ao centro.

Art. 6º Quando encontrar um militar num local de circulação, o aluno saúda-o e cede-lhe o melhor lugar.

Art. 7º Para falar a um militar, professor, funcionário civil e autoridades em geral, o aluno sempre entrega o tratamento “Senhor” ou “Senhora”.

Art. 10. Sempre que um aluno precisar sentar-se ao lado de um militar, deve pedir-lhe licença (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

Outra norma relativa ao tratamento insiste na importância que os estudantes devem dar às hierarquias, não só em relação às autoridades, aos funcionários, e às séries superiores como relacionando-se uns com os outros:

Art.7 [...] § 2º – Os alunos do CPMG poderão usar entre si o tratamento “você”, respeitando as precedências de antiguidades de cada série.

Art. 9º Nas solenidades ou eventos em ambientes fechado devem os alunos das séries mais modernas observar a precedências das mais antigas quanto aos lugares para assento, dando-lhes a preferência (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

Esse documento é a prova de que a escola é posta ideologicamente como modelo de sociedade disciplinada e tem por finalidade o controle mínimo das atividades, dos movimentos e do comportamento. As normas comportamentais não visam apenas o espaço escolar, mas também o ambiente fora da escola:

Art. 1 [...] Parágrafo Único - As prescrições deste Regulamento aplicam-se às situações diárias da vida do aluno, estando o mesmo nas dependências do Colégio Militar ou em sociedade, nas cerimônias e solenidades de natureza militar ou cívica.

Art. 22. Ao encontrar um superior fora da Organização Militar o aluno deverá cumprimentá-lo com uma saudação verbal, de acordo com as convenções sociais.

Parágrafo Único - Se o aluno avistar um superior fora da Organização Militar e este estiver distante, o cumprimento deverá ser feito com um aceno de cabeça. (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

O Capítulo III do Título I, sobre as normas da continência, detalha as regras de continência em quinze artigos, começando pela forma e o movimento do corpo:

Art. 13 [...] § 3º – São elementos essenciais da continência individual: atitude, gesto de duração, variáveis conforme a situação do executante: a) Atitude – postura marcial e comportamento respeitoso e adequado às circunstâncias e ao ambiente. b) Gesto – conjunto de movimentos do corpo, braços e mãos. c) Duração – o tempo durante o qual o aluno assume a atitude e executa o gesto acima referido (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

Mais uma vez, segue a importância que os CPMG dão à hierarquia, afirmada de forma detalhada:

Art. 12. Têm direito à continência:

I - a Bandeira Nacional.

II - o Hino Nacional, quando executado em solenidade militar ou cívica.

III - Presidente e Vice-Presidente da República, bem como Governadores dos Estados, Distrito Federal e Ministros de Estado.

IV - os militares da ativa, da reserva ou reformados (se reconhecidos ou identificados) da PMGO e Co-irmãs; além das Forças Armadas (inclusive estrangeiras) e Corpos de Bombeiros Militares.

V - os integrantes do Corpo pedagógico e administrativo do CPMG.

VI - a tropa quando formada. (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a).

A saudação de continência é um gesto de submissão e docilidade, não de respeito e companheirismo, como podemos acompanhar no parágrafo 1 e 2 do artigo 11: “§ 1º - A continência é impessoal; visa a autoridade e não a pessoa”; “§ 2º - A continência parte sempre do aluno para autoridade” (Comando de Ensino Policial Militar – GO, 2016a). Dos artigos 15 a 22, há um maior detalhamento da maneira e das situações em que se deve fazer a continência.

Nesta pesquisa, não foi encontrado um regulamento específico para a continência nos CM, no entanto, são exercidas práticas de continência nas quais os estudantes devem saudar todos os militares, professores ou monitores. São constantes o controle minucioso dos corpos dos alunos e de seus comportamentos, a importância dos militares em detrimento dos demais funcionários, a naturalização das hierarquias e obediência dos estudantes.

À primeira vista, o Regulamento de Continência priorizaria o respeito às pessoas. Ações que consideram os mais velhos, os professores, os coordenadores, os diretores e os funcionários são importantes para o bom funcionamento das escolas. Todavia, no regulamento, a questão do respeito aos indivíduos é posta em segundo plano, já que são exaltadas a escala hierárquica entre os cargos e a prioridade de prestação à PM. O controle dos comportamentos dos sujeitos dentro da escola é exercido no sentido de naturalizar a hierarquia e a relevância em função dos cargos que se ocupa. Deste modo, os estudantes são educados para a obediência e a docilidade.⁷⁰

4 CPMG, CM e a Preparação de Sujeitos Militarizados

Como vimos, os CPMG são instituições de ensino de tipo militar e carregam em sua estrutura os traços do Exército Brasileiro. Da mesma maneira que os CM, são instituições estabelecidas à margem do sistema de ensino comum das escolas públicas. A implantação dos CPMG tem a finalidade de inserir na rede estadual de

⁷⁰ Exemplos da execução das regras e normas pautadas no regimento e regulamento podem ser observados em reportagens jornalísticas: https://www.youtube.com/watch?v=O0Hlag_vIB0; <https://www.youtube.com/watch?v=AZcV7Pkj13Y>; <https://www.youtube.com/watch?v=fuiK7h7YVkc>; https://www.youtube.com/watch?v=aQPjHW_iW4o; [https://www.youtube.com/watch?v=sX_f0j4nY3w](https://www.youtube.com/watch?v=sX_f0j4nY3w;); Acesso em: julho de 2016.

educação uma matriz com objetivo de preparar sujeitos pautados nos valores militares. Trata-se de uma construção de um modo de subjetividade, da sujeição dos indivíduos às relações de forças específicas, de sua conformação às estruturas estabelecidas previamente.

As escolas militares no contexto atual não são meras instituições com finalidade de reprodução e transmissão de conhecimentos. Nem estão preocupadas com a melhoria dos resultados dos alunos e do espaço escolar. Estabeleceram-se, isso sim, como instrumento de preparação de indivíduos para determinada subjetividade. Além de controlar as atividades dos estudantes dentro das unidades, o projeto de educação da PM tem pretensão de ir além dos muros, quer introduzir seus padrões de vida à sociedade.

É relevante ressaltar que as estruturas dos dois tipos de colégio, suas práticas e os valores trabalhados neles remontam ao projeto de educação, Estado e sociedade da época do Regime Militar (1964-1985)⁷¹. As ideias de hierarquia, disciplina e civismo justificaram o golpe e fizeram os militares permanecerem no governo. Essas escolas mostram um sistema educacional não comprometido em proporcionar sujeitos autônomos, reflexivos e de consciência democrática.

No entanto, apesar de terem projetos de educação similar, o CM se distingue do CPMG por ser uma instituição ligada diretamente ao Exército e por ter a finalidade de preparar indivíduos para a carreira militar. Por sua vez, os CPMG são escolas de estrutura militar, mas não estão a serviço de formar estudantes para as carreiras militar ou policial. São colégios públicos apropriados pela PM, oferecem ensino para um público seletivo e aplicam matriz de ensino militar, mas sem formar para essas carreiras.

⁷¹ Trabalharei o ensino e o projeto de educação da Ditadura Militar no capítulo III deste trabalho.

CAPÍTULO III

MILITARIZAÇÃO E ELITIZAÇÃO DO ESTADO E DA ESCOLA PÚBLICA

Compreender os aumentos recentes da transferência das escolas públicas para a PM e a representação dos CPMG no terreno da sociedade goiana é uma tarefa que exige atenção, devido à sua complexidade. A inserção de uma escola militar na rede estadual de ensino em Goiás não deve ser visualizada como um fato espontâneo ou inesperado, pelo contrário, trata-se de um desencadeamento histórico de um longo processo e suas raízes vão até a formação da nossa sociedade. É preciso escavar os vestígios culturais e históricos que possibilitaram o advento desse tipo de educação no solo goiano. Com esse objetivo, aprofundarei a pesquisa e mostrarei alguns traços constitutivos do Estado de Goiás, pois é preciso colocar a história de Goiás no interior da história do Brasil, sobretudo no período do início do século XX, quando o poder se estruturou nos aparatos estatais, tendo como pilar central o Executivo. Esse sistema de governo privilegiou majoritariamente interesses particulares e beneficiou grupos econômicos.

Farei uma reflexão histórica da PM mostrando suas características de submissão ao governo estadual e sua instrumentalização, cujos objetivos são a defesa de grupos da elite da sociedade, a repressão da população, o combate a manifestações e a militarização por vias do Exército.

A seguir, exibirei a história da escola pública, mostrando de que forma ela foi pensada como espaço público e de universalização do ensino, mas, no decorrer do século XX, foi se constituindo como espaço de elitização e exclusão da população. Apenas no final daquele século houve a democratização do espaço escolar, contudo, com finalidades específicas de atender ao mercado financeiro. Manteve-se, assim, a divisão entre ensino para elite e ensino para o povo.

Por último, é apresentada a forma como o Exército se inseriu no contexto brasileiro e penetrou as instituições e a sociedade, naturalizando suas estruturas e propagando uma imagem de anticorrupção e de salvação da sociedade brasileira.

Essas histórias a princípio parecem distintas, mas fazem parte de um desencadeamento. A escola pública no Estado de Goiás é palco do resultado delas, porque ao implantar o sistema do CPMG, o governo impôs um modelo militarizado a partir da PM, que tem controle absoluto e submete os sujeitos dentro da escola a

seus interesses. O espaço escolar, que por muito tempo foi elitista e acabou alcançando a democratização, viu, com o advento dos CPMG uma nova elitização de determinados grupos em ascendência na sociedade. Além de tudo isso, a escola tem modelo militarizado de educação que retoma a estrutura do Exército.

1 Formação do Governo de Goiás e o Estado a Serviço da Elite

O Estado brasileiro, assim como as unidades federativas distribuídas nele, é mais fortemente associado ao Poder Executivo que ao Legislativo ou ao Judiciário. “Mais expressivas que as dos outros poderes, as formas do Poder Executivo sobrepõem-se e tendem a reduzir ou mesmo a dissipar a captação do papel e da importância do Legislativo e, mais ainda, do Judiciário” (Borges, 2004, p. 197). Quando tratamos de analisar o Estado, não devemos reduzi-lo às aparências institucionais assumidas por ele. A figura institucional do Estado de três poderes não demonstra a totalidade de suas práticas, de suas relações internas e influências na sociedade. É preciso contextualizar a constituição do Estado nos seus conflitos, nas suas coerções e contradições.

No início do século XX, os processos tardios de industrialização e entrada da economia no sistema capitalista se formaram a partir da interferência do Estado, principalmente por vias do poder Executivo. Criou-se toda uma estrutura em volta da gestão estatal para impulsionar o Brasil nesse processo e assim foram desenvolvidos reformas administrativas, sistemas de crédito, subsídio e apoio estatal, comissões especiais, secretarias adjuntas, assessorias, coordenadorias e escritórios adjuntos. No entanto, todo o aparato criado pelos governos no século XX revelou uma estrutura com fins de tecnocracia e clientelismo.

Esse emaranhado de apêndices da gestão pública direta e indireta, que se avolumam para agilizar e racionalizar, também oneram custos, desorganizam e tornam disfuncional o serviço público, imprimindo ao Executivo uma elasticidade que o faz penetrar nos negócios e interesses dos diversos estratos da população (Borges, 2004, p. 198).

Essa estrutura criada acabou levando os governos a se ramificarem para os diversos setores sociais e fez o Estado influenciar os negócios e interesses dos diferentes ramos. Como a gestão estatal foi dominada pelo Executivo, isso fez com que se gerasse sua hipertrofia, criando-se assim uma desvalorização dos poderes Legislativo e Judiciário e acarretando uma centralidade na figura do presidente e sua cúpula executiva.

Em Goiás, assim como no caso do governo brasileiro, o Executivo também se destaca em detrimento os outros poderes. É com ele que o Estado materializa incentivo e programas para atrair investidores e trabalhadores, fazendo distribuições coordenadas de terras e assentamentos, além de possibilitar criação de cidades.

Ao longo do tempo são as iniciativas estatais que potencializam interesses e regulam as solidariedades e os conflitos, ditam os parâmetros e leis que, enfim, resultam não apenas na própria feição administrativo-burocrática e policial do Estado – que fiscaliza, arrecada, planeja e dinamiza o desenvolvimento das forças sociais – mas também na sua capacidade de cumprir as funções de regulação e legitimação da ordem social (Borges, 2004, p. 185-186).

Dessa forma, Goiás carrega o traço de hipertrofia da esfera Executiva. Aliás, por ter uma política vinculada por muitos anos ao tradicionalismo político, essa característica é acentuada. Desde os primeiros regentes de *Goyaz*, no período colonial, o governante estatal era o personagem central do poder regional. Cabia a ele o ofício da administração, a aplicação das leis e o comando do Exército.

Com o governo de Mauro Borges (1961–1964), o cenário político e administrativo modificaram-se em Goiás. Os aparatos estatais ganharam corpo, afastou-se a face pessoal dos dirigentes e se ramificaram suas estruturas burocráticas. O Estado era até então limitado à administração dos negócios públicos e não existia um caráter de promoção e favorecimento da economia. Com Mauro Borges a estatização assume a formação de capital, objetivando condições propícias ao desenvolvimento de atividades privadas através da capacitação das economias locais (Rabelo, 2004).

Há assim uma estatização da economia e, por conseguinte, são criadas entidades públicas para suprir a falta de iniciativa privada, tais como companhia de seguro, distribuidora de derivados de petróleo, divulgadora de notícias, indústria gráfica, indústria farmacêutica, comércio de produtos agrícolas, etc. (Borges, 2004).

Outra mudança propiciada pelo mesmo governador em Goiás se refere ao caráter das práticas políticas. Em sua administração, convocou uma equipe de auxiliares, utilizando critérios de eficiência ou de aproveitamento de forças representativas, rompendo com as determinações partidárias e as práticas do tradicionalismo e empreguismo⁷². Borges não foi uma liderança populista como muitos em outras regiões do Brasil⁷³, para ter influenciado na sociedade, utilizava-se de lideranças, com as quais firmava alianças para acessar grupos. “Alianças que se tornavam necessárias, não para solucionar uma crise de hegemonia, mas para legitimar a ação de um Estado que, para desempenhar as tarefas do desenvolvimento, aumentava dia a dia os seus aparelhos” (Rabelo, 2004, p. 78).

Dessa maneira, o governo goiano, para alcançar o plano de desenvolvimento industrial e capitalista proposto pelo governador referido, canalizou as forças progressistas e centrou o poder no Executivo e na estrutura estatal. Assim, o Governo de Goiás foi se constituindo como Estado centralizador de poder, sendo provedor do desenvolvimento capital e regulador da economia e da sociedade.

Após 1964, a economia e a sociedade passaram por um maior controle estatal em Goiás, graças à instauração do Regime Militar no Brasil. Com vias tecnocráticas e repressivas, os governos goianos durante a ditadura assumiram a responsabilidade de modernizar e ampliar o setor industrial e urbano. Para tanto, utilizaram-se de recursos públicos tanto federais como estaduais. Durante o período de governo militar, os programas de investimentos e ações governamentais acabaram beneficiando alguns grupos da sociedade e deixando à margem⁷⁴ uma boa parte da população. A camada da sociedade não beneficiada pelo incentivo permaneceu na faixa da pobreza, contando apenas com programas assistencialistas. Portanto, nesse período, o Estado ganhou dupla representação. Por um lado, favorecia uma parcela seleta da população⁷⁵ e por outro, era o

⁷² Em Goiás, os empregos estatais eram ocupados por indicação e atendiam a interesse político, partidário e de grupos tradicionalistas. Mauro Borges não rompeu inteiramente essa estrutura, mas como não tinha apoio das lideranças locais, desarticulou a distribuição de cargos instituídos à época para empregar pessoas qualificadas reforçar sua liderança no Estado.

⁷³ Era restrita a possibilidade de ter uma política populista em Goiás, isso porque o Estado era pouco urbanizado e seu contingente populacional era predominantemente rural.

⁷⁴ A população pobre e miserável não tinha acesso aos recursos estatais criados para impulsionar a economia. Apenas a elite teve esse acesso e isso acabou aumentando a desigualdade social.

⁷⁵ A maioria eram grandes produtores e empreendedores.

mantenedor de medidas compensatórias ao corpo social menos favorecido (Borges, 2004).⁷⁶

Já no início do golpe militar, a administração do governo federal centralizou o poder, tirando o grau de independência dos Estados e fazendo com que estes desenvolvessem suas gestões com base nos objetivos estabelecidos. Com isso, o país seguiu uma linha de governo única, alinhando os projetos e programas dos Estados brasileiros. “De modo geral, a centralidade promovida durante o regime militar força governos estaduais e empreendedores particulares a tomar medidas e desenvolver programas integrados aos objetivos estabelecidos pelo governo federal (Borges, 2004, p. 194).”

Os militares tentaram evitar a associação dos projetos de seu governo ao conceito de desenvolvimento, pois este estava ligado às práticas políticas populistas dos governos que os antecederam. Dessa forma, empreenderam uma luta a fim de acabar com o populismo e o nacionalismo radicais, afastando também as classes populares dos debates políticos, abafando suas reivindicações sociais. Houve inclusive um combate aos movimentos populares no intuito de enfraquecer a resistência, aglutinar as forças dispersas, fortalecer as alianças e unificar a ação dos diferentes segmentos, até mesmo dentro das Forças Armadas.

Os militares tinham como projeto de governo o fortalecimento do capitalismo internacional. Para isso, precisavam realizar investimentos para expandir o mercado do país em uma perspectiva de economia multinacional. Para evitar o uso do conceito de desenvolvimento, em 1967, o então presidente Castello Branco iniciou uma estratégia de associá-lo ao de segurança nacional em um discurso proferido na Escola Superior de Guerra do Exército⁷⁷. Assim, o termo segurança nacional passou a ser vinculado aos de desenvolvimento, ordem social e estabilidade econômica, o que acabou justificando a postura de um governo controlador e autoritário.

Isto fez com que a temática do desenvolvimento que foi, a princípio, afastada pelos militares, devido à proximidade da mesma em relação

⁷⁶ É importante dizer que essas medidas assistencialistas praticadas por muitos governos durante a ditadura nem sempre se revelaram eficazes, pois mesmo com os programas os índices de pobreza no Brasil permaneciam.

⁷⁷ A estratégia de associar-se o conceito de desenvolvimento ao de segurança nacional não foi algo formulado pelo governo de Castello Branco. Na realidade, foi uma ressonância da utilização que o presidente do Banco Mundial, Robert McNamara, fez. Em um discurso proferido em Montreal, em 1967, McNamara empregou o termo de segurança nacional aproximando-o ao de desenvolvimento. Em resumo, ele afirmava que a segurança é desenvolvimento e sem este não existe aquela, pois, se não há uma evolução mínima interna, a ordem e estabilidade tornam-se inviáveis (Duarte, 2009).

aos governos populistas, se tornasse, finalmente, consagrada e associada ao conceito de segurança nacional. Os governos militares passaram a priorizar, assim, o progresso econômico. (Duarte, 2009)

No governo, os militares conseguiram administrar uma coalizão que agrupou vários segmentos: da indústria de ramos tradicionais, das classes médias urbanas e dos proprietários de terra. Esses grupos distintos acabaram por gerar conflitos de interesses e proporcionaram uma disputa interna entre os segmentos das Forças Armadas durante a presidência de Castello Branco. O desenrolar dessa disputa gerou a conquista da linha dura no poder e o endurecimento do regime militar.

A centralidade política, a desmobilização da sociedade civil e a predominância do aparelho repressivo no Estado estreitaram a faixa de atuação civil, fazendo com que os interesses das frações das classes dominantes fossem representados por grupamentos militares, já diferenciados ideologicamente, dentro das Forças Armadas. (Souza, 2004, p. 125)

Em Goiás, no começo da ditadura, o Governo de Mauro Borges permaneceu por pouco tempo, sendo deposto em novembro do mesmo ano. Como o Estado era pouco urbanizado, o regime ganhou apoio dos grandes proprietários de terra e não da classe média, como aconteceu em São Paulo e no Rio de Janeiro. Graças a o governador Borges ter aproximação com o presidente Castello Branco, os donos de terras e famílias tradicionais goianas receavam perder terras com a proposta de reforma agrária da época (o Estatuto da Terra⁷⁸). A elite fundiária aliou-se à linha dura dos militares e impulsionou a derrubada do governador.

Os planos de governo posteriores a 1964 mantiveram a linha tecnocrática de planejamento praticada por Mauro Borges, mas ligados ao projeto do governo federal. Os governos goianos durante o período ditatorial praticaram gestão provedora, principalmente relacionada à infraestrutura. Com a estrutura estatal, o que podemos perceber é que grupos da iniciativa privada, tanto no meio empresarial como na agropecuária, se beneficiaram com os investimentos do Estado e se desenvolveram financeiramente, obtendo vantagens pecuniárias (tais como liberação de crédito, juros mínimos, carência de largos prazos) e programas de incentivo liberados diretamente do Estado.

⁷⁸ Estatuto da Terra é uma lei federal, nº 4.504, criada nos primeiros anos da ditadura militar no propósito de legalizar o uso, a ocupação e as relações fundiárias no Brasil. Um dos itens previstos na lei era a obrigação de o Estado garantir o direito à terra para quem nela vive e trabalha (Souza, 2004).

É fato que desde 1960, passando por toda a época da ditadura militar, os planos de governo empregaram maiores recursos em áreas estratégicas, com retorno de longo prazo e nas quais a iniciativa privada não investia (ou investia pouco). Deixava-se os investimentos de retorno rápido para o setor privado. Depois de

realizadas as tarefas básicas de infra-estrutura e integrada a região à economia de mercado, naquele estágio da modernização capitalista, o Estado atua de modo diferenciado nos setores produtivos, menos como 'empresário supletivo' e mais na condição de regulador e provedor do mercado. Todavia, o exame de dados da produção agrícola e da expansão industrial mostra que o setor público permanece central. Os setores empresariais ainda esperam dele favores e benefícios (Borges, 2004, p. 186).

As grandes obras do governo de Goiás no período de ditadura aconteceram com o desenrolar do plano de investimento do governo federal. Investiu-se em um modelo desenvolvimentista no objetivo de engrenar-se a economia brasileira ao mercado. Conseqüentemente, foram criadas empresas estatais nas áreas de transportes, energias e estratégias militares (Souza, 2004).

Goiás teve como principais investimentos as áreas de transportes (construção de estradas e pontes), comunicação (instalação de telefonia e torres de sinal para televisão), energia (usinas hidrelétricas) e armazenagem de insumos agrícolas (construção e equipagem de armazéns, com capacidade estática de várias toneladas de grãos).

Apesar de haver um crescimento na industrialização e na urbanização em Goiás, o que mais se destacou na sua economia foi a produção agrícola durante o Regime. Depois da década de 1970, inserir a agricultura no circuito exportador se tornou algo de suma importância para os militares. Assim, Goiás entrou no plano de desenvolvimento agropecuário do governo federal.

O II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) do Governo brasileiro, de 1974, surgiu para intensificar a industrialização e o desenvolvimento urbano no país e a modernização do setor da agropecuária. O plano visava preencher o amplo território brasileiro e ocupar o espaço em que não havia produção, principalmente as regiões do Centro-Oeste e da Amazônia. O incentivo à produção agropecuária priorizou o desenvolvimento extensivo e intensivo do capitalismo no campo. Isso fez com que o Norte e o Centro-Oeste se inserissem no modelo de economia aberta,

proporcionando produção para o mercado nacional e estrangeiro. As áreas do cerrado eram consideradas boas para a agricultura intensiva.

Em outras palavras, o II PND avançou mais na dinâmica capitalista, colocando o setor agropecuário a serviço do setor industrial e o campo a serviço da cidade e, finalmente, optou para continuar mantendo um desenvolvimento desigual e combinado baseado nas diferentes vocações naturais das diversas regiões. (Duarte, 2009, 163).

Os principais programas implementados para o cerrado eram restritos e seletivos, destinavam-se especificamente para grandes propriedades que produziam culturas exportáveis, e para manter as estruturas fundiárias tradicionais. A agricultura, no processo de modernizar, contou com um governo que arcava com diversos custos, como: os tecnológicos, a concessão de financiamento para secaria, o expurgo, o transporte e a facilitação de intercâmbio comercial. Por sua vez, os governos estaduais também organizavam sistemas de financiamento com propósito de estímulo fiscal e financeiro para o setor privado.

Em alguns casos constituem incentivos integrados aos programas federais, para facilitar a tramitação de projeto e a captação dos financiamentos; em outros, eles constituem programas desenvolvidos com recursos próprios e ação direta dos próprios órgãos estaduais. (Borges, 2004, p. 202).

Ao fim, o projeto de desenvolvimento do Regime Militar no campo favoreceu e fortaleceu a concentração de renda e de propriedade e acabou por excluir do processo os pequenos agricultores, lavradores, além de expulsar comunidades indígenas de suas terras. Os recursos financeiros, de infraestrutura e de empresas públicas do Estado goiano foram utilizados em sua maioria para patrocinar e incentivar grandes produtores e proprietários de terras, fortalecendo o agronegócio e as produções agrícolas tradicionais em Goiás.

Depois dos governos militares em Goiás, iniciaram-se gestões que tentaram se distanciar desse sistema. Foram elaboradas propostas no objetivo de articular as temáticas da democracia, como o fortalecimento dos salários e do mercado interno. Dessa forma, desempenhou-se políticas que tivessem como foco a geração de emprego, a desconcentração da renda e a descentralização do desenvolvimento. Houve um maior desempenho do Estado em investir em parques industriais,

havendo assim um fortalecimento da industrialização. Entretanto, não foi só a indústria que se beneficiou com as campanhas de incentivo do governo. O agronegócio se intensificou e a mineração também se tornou vital. É importante evidenciar que o Estado goiano, para atrair a indústria para a região, entrou em uma prática realizada pelos Estados que era a de renúncia tributária.

Vale registrar que essa estratégia de renúncia tributária praticada pelos estados acabou por gerar o quadro da “guerra fiscal” dos anos 90, na qual cada unidade federativa oferece vantagens para sediar os novos capitais que aportam no país a partir da desobstrução dos mercados, ou ainda para atrair investimentos que se movimentam de um estado para outro (Borges, 2004, p. 212).

Por meio dos incentivos fiscais, atraiu-se empresas e indústrias para Goiás, proporcionando um aumento do emprego e gerando conseqüentemente aumento na população do território goiano. No entanto, é importante evidenciar que os estímulos financeiros eram destinados a grandes empreendimentos e empresas multinacionais. Os pequenos empresários e proprietários não gozavam desse benefício, tendo de arcar com taxas tributárias pesadas. Mais uma vez, o Estado beneficiou grupos econômicos, utilizando-se de seus aparatos para privilegiar iniciativa privada de grupos seletos, enquanto se impunha aos pequenos, cobrando altas taxas de impostos.

Esse recorte histórico da formação de Goiás no século XX nos possibilitou vislumbrar como se deu a composição da estrutura do Estado. Vimos que desde os anos de 1960, com Mauro Borges e, posteriormente com a intervenção dos militares, o poder político se estruturou nos aparatos estatais, tendo como pilar central o Executivo. O sistema de governo na maioria das vezes privilegiou interesses particulares e beneficiou grupos econômicos. Desde esse período da história goiana as relações de poder construídas pelos governos com a sociedade se mostraram de forma autocrática, na qual o Estado exerce influência, favorece a elite, controla e combate divergências, heterogeneia e resistências.

2 Polícia Militar Como Instrumento de Defesa da Elite e da Repressão

Realizarei uma análise histórica da formação da PM em Goiás. Esse procedimento se faz necessário para que possamos vislumbrar como a polícia do Estado construiu e solidificou suas estruturas no seio da sociedade e como, no decorrer dos anos, ela se construiu em relações de submissão ao poder Executivo dos diversos governos goianos.

A PM do Estado de Goiás surgiu de um longo processo. Podemos dizer que ela teve seu início com a Força Policial em 1858⁷⁹. Foi criada em função do decreto nacional que formou a Guarda Nacional⁸⁰ e permitiu aos presidentes das províncias brasileiras formarem agrupamentos policiais em âmbito local. O quadro policial era composto por voluntários e tinha como encargo escoltar presos e condenados, socorrer municípios ameaçados, conter insurreições e rebeliões, prender ladrões e malfeitores. As ordens de ação dos policiais eram expedidas diretamente do presidente e do juiz de paz e as ocorrências em grande parte eram provenientes de interesses de grandes proprietários de terras e de donos de escravos, os “coronéis”, que contavam com a Força para inibir invasões às propriedades e recapturar escravos fugidos (Souza, 1999)⁸¹ e inibir revoltas populares.

Após a Proclamação da República de 1889, os Estados brasileiros ganharam maior autonomia e isso conduziu a mudanças estruturais na polícia (Pereira e Viventine, 2012). Devido às dificuldades provenientes de guerras, o

⁷⁹ A resolução 13/GO autorizou o presidente provinciano de Goyaz a organizar a Força Policial por meio da convocação de pessoas para os cargos de tenente, alferes, sargento, furriel e praça. Observa-se que, na descrição do salário, a graduação de praça (patente inferior) tem valor salarial maior que a de tenente (patente superior). Também era de responsabilidade do presidente da província expedir um regulamento para a boa aplicação da lei para os policiais (Cunha e Cunha, 2013). A Força tinha como objetivo o policiamento das províncias e sua subordinação principal era ao governo provinciano, seguido do governo central. Os policiais da força tinham a obrigação de conviver com a Guarda Nacional, que tinha autonomia de intervir nas suas atividades (a distinção salarial apontada entre praças e tenentes mostra o grau de importância que se dava ao policial que atendia às ocorrências nas ruas junto à população. Os policiais que exerciam funções burocráticas eram menos valorizados na época).

⁸⁰ A Guarda Nacional foi uma reformulação das forças armadas brasileiras no período regencial (o período entre a abdicação de Dom Pedro I e a maioria de Dom Pedro II) com o objetivo de articular os poderes central e local. A Guarda Real da Polícia do Rio de Janeiro, especialmente destinada à proteção da família real, também foi extinta, dando lugar à formação de um Corpo de Guarda Municipal Voluntário. Essa medida possibilitou a permissão às províncias para criarem sua corporação (Cunha e Cunha, 2013).

⁸¹ A Força Policial se instalou antiga capital, cidade de Goiás, em 1863, onde se construiu um edifício que serviu para o primeiro quartel da polícia em Goiás. O edifício abrigou o comando da corporação até 1936, quando foi transferido Goiânia.

governo federal decretou uma lei que permitiu o Exército a incorporar as Forças Policiais dos Estados em caso de necessidade.

Até a década de 1930, a polícia do Estado de Goiás contava com poucos recursos e o recrutamento continuava sendo feito com homens voluntários que tinham pouca instrução (não eram treinados adequadamente e eram analfabetos). O armamento disponível era o cassetete. Para resolver o problema de alfabetização dos policiais, em 1924 foi criada a Escola Regimental dentro do quartel da Polícia de Goyaz. Apenas em 1936 a escola começou a funcionar e foi composta por apenas uma sala, onde uma professora voluntária, Goiandira Ayres do Couto, alfabetizou diversos policiais.

Durante o processo tardio de modernização capitalista do Estado de Goiás, na década de 1930, com o governo do interventor federal e governador, Pedro Ludovico Teixeira, aconteceu a “Marcha para o Oeste”, fazendo aumentar a produção agrícola goiana e melhorando a economia local. Com o propósito de melhorar o aparelhamento policial, Ludovico Teixeira reestruturou a polícia (Pereira e Viventine, 2012). No ano de 1936, o presidente Getúlio Vargas criou uma lei para unificar a estrutura das polícias estaduais do país, denominando-as de Polícia Militar. A lei mais uma vez submeteu as polícias dos estados ao governo federal, passando a interferir no seu processo. A lei também estabeleceu os membros da PM como reservas do Exército.

Na década de 1940, o governo goiano nomeou um Capitão do Exército, Langleberto Pinheiro Soares, para o comando da PM de Goiás. O capitão, ao assumir, criou e organizou o Departamento de Instrução Militar dentro da corporação para proporcionar formação de oficiais, sargentos, cabos e soldados. O departamento se destinava “a organizar, orientar e fiscalizar a instrução policial e militar dos Cursos de Formação e Aperfeiçoamento de Oficiais, Cursos de Formação de Sargentos e Graduados e Escola de Recrutas” (Cunha e Cunha, 2013). Assim, a formação era para o preparo ou aperfeiçoamento dos quadros da polícia e também para preparar a reserva do Exército.

Ao assumir o governo, no início da década de 1960, Mauro Borges Teixeira reestruturou o sistema de ensino da PM, fazendo com que a corporação tivesse uma formação que levasse em consideração o relacionamento dos policiais com a população. Porém, após o golpe de 1964, com a deposição de Mauro Borges, a PM, que até então era subordinada ao governo do Estado, passou a ser gerida por

Oficiais Superiores do Exército indicados pelo Interventor Federal do Estado (Pereira e Viventine, 2012).

Após a linha dura do Exército ter assumido a presidência, houve o endurecimento do regime e o governo federal, através dos órgãos de segurança, iniciou um processo de perseguição e cassação a mandatos de políticos opositores. Houve também perseguições a diversos grupos sociais (estudantes, sindicalistas, professores, etc.) considerados pelo governo como subversivos e perturbadores da ordem social. Nesse período, a PM se tornou um dos órgãos de repressão e, junto ao Exército Brasileiro, ficou responsável por capturar, prender e encarcerar pessoas consideradas suspeitas⁸².

Em 1969, as polícias militares estaduais em todo Brasil foram reorganizadas para adaptar-se às novas diretrizes de segurança interna. “A autoridade do governador de Estado sobre a Polícia Militar de uma unidade foi substituída pela determinação de que o controle das PM seria exercido pelo Estado Maior do Exército e pelos comandos militares regionais” (Arns, 1985, p. 74).

Na década de 1970, a PM implantou no regulamento disciplinar da polícia goiana normas e condutas do Exército Brasileiro, direcionando procedimentos de ensino militar para a preparação dos policiais. A medida adotada veio em consequência da regulamentação das Forças Armadas, que criaram o órgão Inspeção Geral das Polícias Militares (IGPM), com intuito de supervisionar o ensino militar das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares, em todo o Brasil. A IGPM tinha função de orientação, fiscalização e controle do ensino e instrução da PM, além de cooperar com o estabelecimento na atualização da legislação e coordenar e controlar o cumprimento dos dispositivos da lei federal e municipal. Com uma série de legislações, o Exército Brasileiro queria unificar o ensino das instituições militares, inclusive a policial, e criou o IGPM para ser seu intermediário.

Em consequência, em 1971 o Departamento de Instrução Militar foi transformado em Centro de Formação e Aperfeiçoamento com intuito de aperfeiçoar os policiais no treinamento militar em suas diversas patentes, pois também eram considerados forças auxiliares do Exército.⁸³

⁸² Existem vários documentos comprovando o envolvimento da PM com torturas durante o Regime Militar. Alguns podem ser encontrados no livro *Brasil Nunca Mais* (Arns, 1985).

⁸³ O treinamento era constituído de aulas práticas: instrução tático-militar para atuarem em momentos de convocação das Forças Armadas visando defenderem o país, treinamento de tiro ao alvo com

O treinamento dos PM era realizado de forma a compor tropas e pelotões e tinha comandantes, subcomandantes, etc. Era uma simulação de estado de guerra, na qual os indivíduos se abrigavam em acampamentos e permaneciam lá por vários meses, obtendo aprovação da corporação somente com bons resultados nesse treinamento.

Durante todo o período ditatorial, a PM foi instrumentalizada como um dos órgãos de repressão e o uso da violência física e da tortura se tornaram práticas rotineiras. A repressão recaía sobre diversos indivíduos e os atingidos eram de segmentos marginalizados pela sociedade: perseguidos políticos, partidos de oposição ou viés comunista, militares de oposição ao regime, sindicalistas, estudantes, jornalistas, religiosos, etc. (Arns, 1985).

Com o fim da ditadura, em 1985, o alto escalão da corporação policial em Goiás transformou o Centro de Formação e Aperfeiçoamento em Academia da Polícia Militar de Goiás, promovendo preparação inicial, especialização e aperfeiçoamento de oficiais e praças num formato de educação continuada. Boa parte da estrutura de instrução e de treinamento dos policiais na Academia permanece a mesma do período da ditadura.

Com o fim das indicações e eleições manipuladas pelos governos militares, os presidentes e governadores voltam a ser eleitos pela população. O governador retorna ao posto de chefe executivo local do Estado e, com a Constituição Federal de 1988, passa a ter liberdade de escolher os comandantes das polícias e dos Bombeiros Militares⁸⁴.

A história da PM como se formaram as relações entre ela e o governo do Estado. Desde seu surgimento, a polícia foi subordinada ao poder Executivo. Apenas em alguns momentos da história a corporação foi comandada pelo governo federal, se tornando reserva do Exército. Sua história mostra também como sofreu intervenções das Forças Armadas e foi sendo constituída com bases na estrutura militar. Atualmente, a PM tem subordinação direta à Secretaria de Segurança Pública do Estado, seu comando é indicado pelo secretário (cargo de confiança do governador) desse órgão. A estrutura da polícia tem bases fundamentadas no

balas de festim; provas de obstáculos; simulações de combate às tropas inimigas (Pereira, 2011, p. 5).

⁸⁴ Assim como mostra o artigo 144 § 6º: "As polícias militares e corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército, subordinam-se, juntamente com as polícias civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios" (Brasil, 1988, art. 144, IV).

Exército, com suas hierarquias e comandos, e os policiais ainda recebem instrução e treinamento militar, apesar de atuarem na sociedade civil.

3 Elitização e Militarização da Educação Pública

A contextualização histórica da escola pública no Brasil é necessária para entender quais os caminhos tomados para a instrução pública, como ela se formou no decorrer da história e como se possibilitou a instalação dos CPMG em seu sistema. A escola pública tem um longo processo de formação e transformação e abriga diversidades de ideias, de sistemas e de práticas educativas. Resgataremos alguns fatos relevantes para esta pesquisa de modo a fazer esse resgate histórico.

Um sistema nacional de ensino unificado só foi pensado no fim do Segundo Reinado. Com o governo da República recém instaurado, em 1889, ocorreram debates sobre a questão da instrução pública no país e de forma geral houve uma tendência a integrar o sistema nacional de ensino, com o ideal iluminista de que a educação seria redentora da sociedade brasileira e resolveria muitos de seus problemas. No entanto, “o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da instituição mediante a disseminação das escolas primárias” (Saviani, 2004, p. 2).

No começo da década de 1890, o Estado de São Paulo foi o primeiro a padronizar o ensino público, com a criação de um sistema de ensino gradual na Escola Normal e a adequação da formação dos professores. Em 1892, implantaram-se as normas de organização das escolas primárias e foram formados os grupos escolares⁸⁵, sendo trabalho escolar sustentado no princípio de seriação⁸⁶. A respeito da administração, reuniram-se várias classes escolares conduzidas por diferentes professores por uma direção comum. Na parte pedagógica foram definidos os conteúdos e métodos de ensino comuns. Além do controle mais efetivo do tempo

⁸⁵ Grupos escolares eram a reunião de grupos isolados em diferentes escolas, fazendo com que se aproximassem conforme características comuns e se compusessem no mesmo espaço escolar.

⁸⁶ O processo de reforma educacional paulista possibilitou inserir o sistema escolar gradual, “a seriação foi um dos pilares de ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outro elemento organizacional da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos mediante o sistema de avaliação por idades e classes de ensino” (Schueler e Magaldi, 2008, p. 43).

escolar e das atividades dos alunos, havia divisão e hierarquização da atuação dos profissionais dentro da escola (Schueler e Magaldi, 2008). Uma das coisas importantes dessa reforma foi a construção de edifícios considerados apropriados para a finalidade educativa⁸⁷.

O sistema educacional criado pelo Estado de São Paulo era formado por escolas urbanas e se tornou parâmetro para outros Estados republicanos. Os prédios construídos para as escolas seguiam o modelo da capital paulista e acabaram desempenhando função política e social, já que sua arquitetura monumental representava os símbolos, signos e ritos do regime republicano, ajudando assim a propagá-lo.

A reforma educacional empreendida por São Paulo levou a intensificar o processo de ensino e melhorou a organização dos métodos. Em contrapartida, acentuou os mecanismos de seleção dos alunos e a escolarização acabou sendo destinada às classes privilegiadas da sociedade, excluindo a maioria da população (Saviani, 2004).

Ainda que a preocupação com a escolarização e com sua extensão a camadas mais ampliadas da população se tornasse crescente, a democratização efetiva do ensino ainda se mostrava como uma realidade bastante limitada, nas primeiras décadas do século XX (Schueler e Magaldi, 2008, p. 46).

Uma política educacional voltada às massas populares só apareceria em 1920, no Estado de São Paulo, com a reforma conduzida pelo advogado e educador Sampaio Dória. Ao assumir a direção geral da Instrução Pública do Estado, Dória realizou um recenseamento escolar e descobriu que o número de crianças sem escolarização era maior do imaginado: 70%, e não 50%, como se pensava. O resultado da pesquisa serviu como base para a criação da obrigatoriedade e para a padronização das escolas públicas, além de atender o projeto republicano de homogeneização cultural da população. Em questão de organização pedagógica, a reforma de Dória proporcionou a redução da duração da primeira etapa da escola primária de quatro para dois anos e instituiu gratuidade e obrigatoriedade do ensino

⁸⁷O espaço para abrigar a escola pública era uma preocupação que vinha se formando desde o começo do século XIX, quando um grupo de intelectuais e políticos discutiram a necessidade de se adotar o método de ensino mútuo nas escolas brasileiras. As escolas anteriormente eram organizadas no método individual, no qual o professor atendia individualmente os alunos. Isso impedia a instrução generalizada. Assim, durante a reforma, as instalações públicas de ensino foram modificadas para facilitar o ensino a grandes quantidades de pessoas.

para todas as crianças em fase de alfabetização. O objetivo era universalizar o período de alfabetização (Cavaliere, 2003).

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

No âmbito nacional, o sistema de escola pública voltada à população só aconteceria com a Era Vargas. Após a Revolução de 1930, o novo governo criou um decreto fundando o Ministério da Educação e Saúde Pública, chefiado por Francisco Campos. A criação do ministério unificou a educação brasileira, antes da competência dos Estados. Em 1931, implantou um conjunto de decretos (a Reforma Francisco Campos) que abrangeu a criação do Conselho Nacional de Educação, o Estatuto da Universidade Brasileira, a Organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial.

Com efeito, o Conselho Nacional de Educação, criado pelo Decreto 19.850, constitui uma instância permanente, de jurisdição em todo o território nacional, destinada a cuidar das questões educacionais analisando-as e propondo as soluções pertinentes (Saviani, 2004, p. 4).

A reforma teve como intenção a criação de um Sistema Nacional de Educação, para unificar o ensino do país dando uma atenção maior ao ensino secundário, organizado em dois ciclos: o primeiro era o fundamental, de cinco anos; o outro era o complementar, de dois anos. Outro importante intuito da reforma nessa etapa de ensino era a escolarização imediata dos alunos após os quatro anos de ensino primário. O ensino complementar era separado em dois: o profissional e o normal. Porém, havia uma rigorosa seleção para entrar no ensino secundário, restringindo-se o acesso. O que ficou evidente na história é que esse ensino foi ocupado predominantemente pelos filhos de grupos economicamente privilegiados, deixando as classes populares de fora do processo de “universalização”. O ensino primário não recebeu atenção na reforma de Campos, a única diferença foi a obrigatoriedade dessa etapa para todas as crianças.

As reformas educacionais promovidas por esse período foram resultados de um processo de reestruturação do Brasil, que se inseriu na industrialização e no modo capitalista de produção. Além da aceleração da produtividade industrial, o país sofreu mudanças na economia. Partindo de uma estrutura predominantemente agrário-exportadora, iniciou o processo industrial-urbano. Todas essas mudanças estruturais no país geraram um cuidado maior com formação básica da população (Bittar e Bittar, 2012). Com a necessidade de um nível básico de estudo para as indústrias, o sistema educacional das escolas públicas aos poucos foi se adaptando para uma perspectiva produtivista.

Outra questão que marcou o período do governo Vargas no campo da educação foram as disputas ideológicas e os interesses opostos. Por um lado, a Igreja Católica e setores conservadores queriam manter a hegemonia na política educacional construída há muito tempo na história. Em contrapartida, setores liberais, progressistas e grupos de esquerda aderiram às ideias da Escola Nova⁸⁸ e propunham obrigatoriedade da escola pública para todas as crianças e adolescentes (7 a 15 anos), além de ensino gratuito e laico.

Com todos esses conflitos no campo ideológico e nas políticas educacionais do Estado brasileiro, um grande avanço para a universalização do ensino público veio com a Constituição de 1934, no período de Governo Constitucional de Vargas. Nela, é constituído o direito à educação para todos os brasileiros de forma gratuita e estabelecida a obrigatoriedade da educação, sendo ela dever da família e do poder público.

Com a instauração do Estado Novo, formando-se a ditadura de Vargas (1937 – 1945), houve uma nova Constituição e a educação, cujo dever ser acabara de ser conquistado, passou a ser considerada suplementar, e estar a cargo dos pais.

Outra movimentação nesse período ocorreu quando Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e deu sequência ao processo de reforma educacional. A partir de 1942, empreendeu uma transformação na regulamentação do ensino, abrangendo o secundário, o comercial, o normal e o primário. A reforma inseriu também no sistema educacional o ensino industrial e agrícola e com isso

⁸⁸ As ideias da Escola Nova foram divulgadas e defendidas pelos educadores e intelectuais da época por meio de seu Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O documento tinha o título “A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo” e teve uma circulação em nível nacional. Tinha como finalidade oferecer diretrizes para as políticas educacionais, afirmar a relevância da educação para o desenvolvimento do país e propagar o direito da educação para todos.

criou-se o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, sob o controle dos empresários, e, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). O conjunto de alterações se chamou Reforma de Capanema e uma de suas propostas foi a inserção no mercado de trabalho por meio da educação. Surgiu assim o ensino profissionalizante pra as classes operárias.

Em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira tentou inserir uma educação universalizadora, com o slogan de modernidade. Atribuiu ao projeto a ideia progressista de que a educação tem papel de fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Porém, a prática de políticas públicas pelo governante se tornou ineficiente do ponto de vista da democratização e o índice de analfabetismo chegou a oitenta e seis por cento.

Nos anos de 1930 a 1960, foram realizadas reformas parciais, no entanto, nenhuma no âmbito da totalidade do sistema de ensino. Com a omissão do Estado nos anos anteriores, o Brasil chegou à década de 1960 com 40% de analfabetismo da população. A Constituição Federal de 1946 determinava como privativa ao Governo Federal a criação de normas para a educação, mas somente em 1961 implantou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tentar impulsionar o sistema educacional e pôr o país no plano desenvolvimentista.

Em suma, podemos ver que, nesse segundo período do “longo século XX”, enquanto do ponto de vista institucional se caminhava das partes para o todo na direção da regulamentação do ensino brasileiro, do ponto de vista das ideias educacionais, ganhava terreno o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os pontos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implementar os estudos pedagógicos [...] (Saviani, 2004, p. 6).

Em Goiás, entre 1930 e 1960, os governos fundaram escolas com arquitetura moderna, implementaram grupos escolares e a educação seguiu um modo que valorizava o meio urbano em detrimento do rural. Apesar do aumento das unidades escolares, da criação do jardim de infância, da fundação do Liceu de Goiânia e das escolas técnicas, as instituições “atenderam aos propósitos do Estado na constituição de um projeto político marcado por um ideário educacional que não se materializou em propostas efetivas de universalização do ensino” (Alves, 2012, p.13).

A década de 1960 foi terreno fértil para novas ideias nos espaços da produção intelectual da educação e nos espaços burocráticos, além de contar com várias experimentações educacionais. Era um contexto político que contava com intelectuais de esquerda e de direita que disputavam a implantação de suas propostas de educação, nas linhas do nacionalismo e do entreguismo. Como a população até o momento era predominantemente rural e as escolas rurais eram raras, o acesso à educação era para a população minoritária. Uma das propostas do Governo da década de 1960 era desenvolver a urbanização e a escolaridade no território nacional (Bittar e Bittar, 2012).

Para combater o analfabetismo, foram empreendidas experiências de educação popular, se destacando o método de alfabetização de Paulo Freire. O educador contou com apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de uma parte da Igreja Católica (inserida na Teologia da Libertação) e iniciou seu projeto com a ideologia de uma educação como prática de libertação. A alfabetização de Freire inovou ao não aplicar o ensino convencional e ao formular um novo método adaptado à educação dos adultos. Para Freire, não bastava instrumentalizar os alunos no ofício da escrita, era necessário fornecer-lhes ferramentas para a interpretação do mundo ou, conforme o educador, para “ler o mundo”. Era uma educação alfabetizadora e politizadora.

No entanto, os projetos e as práticas educacionais foram brutaemente interrompidos no ano de 1964, quando houve o golpe militar, evento histórico que levou a educação brasileira a uma reorientação. A consolidação da sociedade urbano-industrial, o aumento da produção e o aprofundamento do país no sistema capitalista fizeram o Regime Militar expandir o ensino básico público.

O novo governo alterou apenas alguns itens da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, no entanto, provocou mudanças estruturais na escola. Em 1971, o governo mudou a formação dos ensino normal e médio e do ginásio. O antigo curso primário, que era de quatro anos, se juntou ao ginásio, também de quatro anos, formando oito anos de ensino obrigatório para todas as crianças. O segundo grau foi utilizado com finalidades específicas. Foi destinado a ele o carimbo de ensino profissionalizante, “ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade” (Bittar e Bittar, 2012).

Ao assumirem o poder público, os militares desenvolveram um projeto de educação a fim de inserir a economia brasileira no mercado internacional. Esse tinha como um de seus pilares a consolidação das forças de trabalho para a produção industrial acelerada e exigia dos alunos uma base mínima escolar como uniformização de ensino e aptidão à produção.

O desejo por transformações econômicas em curto prazo foi decisivo para a composição de um projeto educacional que se adequasse a esse objetivo, e não é por acaso que as ações do governo militar tinham como principal foco a economia. Nos anos em que o governo militar controlou o poder político no Brasil, principalmente nos anos iniciais das décadas de 1960 e 1970, a economia foi estimulada com inúmeras obras de infraestrutura, que se espalharam por grande parte do território nacional, e o PIB sofreu relevante aumento (Oliveira, 2015, p. 24).

Outro fator de preocupação do governo militar ao implantar seu projeto de educação foi o de garantir estabilidade hegemônica ao poder político. Como tratava-se de um sistema autoritário, houve perseguição de grupos opositores e os sistemas educacionais foram adaptados aos parâmetros do sistema político da ditadura. Com isso, houve repressão a professores e alunos que não se adequavam ao regime, censura ao ensino e à pesquisa, subordinação dos diretores e reitores, intervenções militares em instituições educacionais e controle político e ideológico do ensino visando a eliminação do pensamento crítico e social⁸⁹. “A atuação do Estado na área de Educação – coerente com a ideologia da segurança nacional, reveste-se assim de um anticomunismo exacerbado, de um anti-intelectualismo que conduzia à misologia, ou seja, à negação da razão, e mesmo ao terrorismo cultural” (Germano, 2011, p. 105).

A intervenção do governo militar foi ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário e teve um resultado ímpar, atingindo todas as classes e contribuindo com a propagação das ideias vigentes no pensamento dominante. Ao proporcionar mais acesso ao ensino, o Estado militar controlou-o, afastou o pensamento crítico e o exercício da cidadania e priorizou a formação de mão de obra em maior quantidade, favorecendo seu projeto de governo. Apesar de intensificar-se o processo de

⁸⁹ Um exemplo claro foi a mudança dos currículos escolares, que passaram a valorizar as áreas de ciências exatas e desvalorizar as áreas de humanas. A disciplina da história, por exemplo, durante a ditadura teve suas temáticas de ensino como base para atender a interesses de propagação de ideias do regime. Assim, os conteúdos buscaram propagar os conceitos de “identidade nacional”, a manutenção das temáticas cristãs e a valorização de heróis militares.

universalização do ensino público básico e se expandir quantitativamente o número de escolas, não se criaram as condições indispensáveis para proporcionar aprendizagem com funções essenciais de conhecimento. O problema do alto índice de analfabetismo no Brasil, apesar de melhorar, não foi resolvido, e acabou proporcionando a desigualdade de acesso ao ensino de qualidade entre ricos e pobres.

O período de ditadura terminou em 1985, mas a democracia brasileira só iniciou seu processo com a Constituição Federal em 1988. Sua formulação foi resultado de um longo embate político e intelectual e nela fundamentou-se a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. A educação foi considerada direito público subjetivo, obrigação primeira do Estado e somente depois da família. Isso foi um grande avanço em termos de políticas públicas educacionais. No mesmo ano da Constituição, surgiu o projeto da nova LDB:

Da comunidade educacional surgiu, também, o projeto da nova LDB que deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, cuja característica mais marcante foi o empenho em liberar a educação da política miúda permitindo ultrapassar as discontinuidades que a têm marcado em nossa história. (Saviani, 2004, p. 8).

O projeto da nova LDB tramitou no Congresso durante oito anos, sendo aprovada apenas em 1996 com algumas mudanças. Manteve-se a organização do ensino, mudando apenas as nomenclaturas de primeiro grau e segundo grau, que passaram a ser chamadas respectivamente de ensino fundamental e médio. A lei reformulou os diferentes níveis e modalidades da educação e, ao contrário do que se esperava, contribuiu para ampliar e instituir um sistema diversificado.

A década de 1990 foi marcada pela consolidação das ideias neoliberais no Brasil. O Estado passou a praticar políticas intervencionistas na economia, houve uma adaptação do mercado brasileiro à livre circulação de capital e uma intensificação no processo de globalização. Houve um foco do Estado em restrição de serviços públicos, com privatizações dos serviços e das empresas estatais.

Na área da educação, houve um conflito entre o sistema educacional, que se encaminhava para uma adequação às demandas da nova ordem do sistema capitalista mundial, e a reivindicação popular por democratização do conhecimento em todos os níveis. “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos

internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 97).

Houve vários eventos e conferências mundiais sobre Educação, promovidos pelos órgãos da ONU e principalmente pelos os órgãos financeiros mundiais, resultando em uma tendência das políticas educacionais em responder às demandas capitalistas e às influências dos organismos internacionais. Um exemplo foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990 e promovida pelo Banco Mundial e pela Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO). Ela elaborou um conjunto de recomendações para a área da educação de países em desenvolvimento. O Brasil se baseou nessas recomendações quando desenvolveu o Plano Decenal da Educação para Todos (1993 – 2003), iniciado no governo de Itamar Franco, passando então pelo de Fernando Henrique Cardoso.

Com a entrada do governo de Fernando Henrique, o movimento de internacionalização avançou nas reformas estatais em quase todos os setores. Já na educação, outros documentos interferiram na elaboração das reformas, havendo assim um movimento de internacionalização das políticas educacionais em que

agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países (Libâneo, 2012, p. 3).

Um dos documentos que disponibilizou bases para as políticas educacionais foi da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)⁹⁰. Foram incorporados no texto ideais neoliberais como: cidadania e competitividade; equidade e eficiência; integração nacional e descentralização; além da supervalorização do ensino profissional e a produção científico-tecnológica.

A maior influência exercida pelas políticas educacionais nos anos de presidência de Cardoso foi feita pela UNESCO e o Banco Mundial.

⁹⁰ O CEPAL publicou documento em 1990 (*Transformación productiva conequidade*) em que enfatizava a urgência da implementação de mudanças na área da educação dos países da América Latina e do Caribe. Recomendou adaptar o ensino aos conhecimentos e habilidades específicas para a demanda produtiva. Em 1992, o órgão internacional publicou outro documento (*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva conequidade*) “vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe” (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 99).

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, [...] produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média (Frigotto e Ciavatta, 2003, p. 99).

O texto formulado por esses organismos internacionais recomendava a eliminação do analfabetismo, o aumento da eficiência de ensino e a ampliação do número de escolas e universidades. No entanto, as melhorias eram aconselhadas com vínculo neoliberal, como: redefinição do papel do governo na educação, diminuindo sua atuação na área (principalmente nas universidades); descentralização da administração das políticas sociais, estreitando as relações da educação (principalmente a profissional) com o setor produtivo; intensificação do processo de avaliação da aprendizagem com o fim de obter resultados qualificáveis estatisticamente. A intenção dos organismos internacionais era propor políticas educacionais pautadas em resultados pragmáticos.

Os resultados da internacionalização das políticas educacionais praticadas no país são a adaptação à globalização, a descentralização da organização educacional, a privatização das escolas, a sua entrega a entidades particulares e a outras não governamentais, a obrigatoriedade de apresentar-se resultados e prestação de contas, a padronização da escola e de seu currículo, a profissionalização dos docentes e a pressão sobre os mesmos por desempenho acadêmico dos alunos (Libâneo, 2012).

Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência após dois mandatos do governo de Fernando Henrique e teve como uma de suas medidas de impacto socioeducacional a ampliação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, já elaborado pelo governo anterior. O governo Lula investiu mais na educação básica com o objetivo de melhorar sua qualidade e aumentar o número de alunos, diminuindo as taxas de

analfabetismo. Outra medida tomada por Lula foi o aumento ao incentivo à educação superior, proporcionando maior acesso das camadas com menor poder aquisitivo.

Apesar do aumento dos investimentos na educação pública, as políticas educacionais continuaram sendo impactadas pelos organismos internacionais e a distância de qualidade de ensino continuou mostrando o dualismo perverso das escolas públicas brasileiras⁹¹. O surgimento da escola pública no Brasil foi marcado pela duplicidade entre uma educação elitizada e seleta e uma educação para a massa. Em vários momentos históricos, a escola pública teve espaço somente para as classes sociais privilegiadas, sendo excludente com as demais. Apenas no final do século XX uma educação gratuita foi destinada a estas últimas. No entanto, principalmente quando os militares assumiram o poder, houve uma maior preocupação em relação ao quantitativo de vagas e a qualidade diminuiu. Atualmente, as escolas elitizadas em sua maioria são vinculadas à iniciativa privada, enquanto as escolas governamentais são para a maioria da população.

4 A Influência do Exército nas Instituições e na Sociedade

Em diferentes lugares do mundo, os exércitos participaram de uma forma ou de outra dos assuntos políticos dos Estados nacionais dos quais fazem parte. Contudo, no Brasil, assim como nos demais países da América Latina, existiu uma peculiaridade. Desde o início do século XX, nota-se crescimento do poder autônomo das instituições militares e de sua influência no meio político e social.

Este fenômeno, que podemos chamar de militarismo, não se circunscreve apenas aos golpes e governos militares, mas a todo o conjunto de princípios, ações e valores que, característicos da instituição castrense, são extrapolados para a sociedade e seu sistema político (Ferraz, 1998, p. 116).

Essa relação entre a política, o Exército e a sociedade são antigos no Brasil. No século XIX, por exemplo, o poder civil exercia controle efetivo das instituições

⁹¹ Conferir estudos de José Carlos Libâneo. Um deles foi publicado com o título “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” Libâneo, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acessado em junho de 2016.

militares, o Legislativo discutia e definia políticas destinadas ao orçamento, recrutamento, organização estrutural e investimentos nas defesas internas e externas. No entanto, a subordinação militar ao poder civil não era harmoniosa. Um caso disso era a aristocracia agrária que se recusava a confiar nas tropas regulares e preferia a criação de forças paramilitares, vinculadas aos proprietários, por meio das quais fosse capaz de garantir a ordem regional.

Até o século XIX, a instituição militar brasileira tinha certo grau de desprestígio entre a população em geral e era mal vista pelas elites. Em meio a essa rejeição, a instituição acabou se concentrando na profissionalização e aperfeiçoamento. “O sistema educacional militar expandia-se, tornando seu ensino mais técnico. Jovens de pouca fortuna ganhavam acesso à carreira militar, tornando a força cada vez menos aristocratizada” (Ferraz, 1998, p. 117). O afastamento em relação às elites parlamentares fez a instituição militar construir sua autoimagem associando a ela valores de honestidade, de culto à nacionalidade e imunidade à corrupção. Atualmente, ainda percebemos esses valores nos militares.

Ao se envolverem com várias questões sociais brasileiras, tais como o progresso industrial, a abolição da escravidão e a moralização da política e do país, as intervenções militares ocuparam pouco a pouco lugar de salvadoras e instauradoras da ordem social. Assim, os ideais de lealdade, hierarquia, disciplina, patriotismo e organização foram propagados pela instituição como valores inerentes aos militares e posteriormente associados a eles pela população.

Foi com esse pensamento que as Forças Armadas justificaram o golpe militar de 1964. Foi justamente em virtude da suposta ameaça à integridade dos militares que a disciplina e a hierarquia se tornaram argumentos da tomada do Estado por eles. Nessa conjuntura política, com a doutrinação militar imposta na sociedade, a instituição do Exército acabou sendo confundida com o próprio governo. Nesse período histórico, os espaços políticos foram aumentados para os militares no governo central e com isso os comandos e chefias da polícia, das secretarias públicas e dos Estados foram sendo ocupados por eles. Isso fez com que ganhassem autonomia dentro das outras instituições, autorizando também o uso de violência e transgressões dos direitos civis e sociais (tais como tortura, cassação de mandato e exílio de grupos e sujeitos opositores).

Os traços de militarização da sociedade, de valorização dos conceitos de hierarquia, disciplina e ordem são uma herança histórica do Exército para o povo

brasileiro. O apoio à militarização das escolas públicas em Goiás faz parte desse processo cultural e muitas vezes as falas espontâneas dos sujeitos adeptos aos CPMG demonstram o caráter de internalização dessas ideias militares na sociedade.

A escola pública foi por muitos anos o espaço da elite e da exclusão das camadas mais pobres, segundo sua história de formação. Com a universalização do ensino, houve também a distinção entre aquele destinado à elite e o destinado à população geral, gerando conflito e embate. Nos últimos anos, as elites migraram para o ensino particular. Dessa maneira, os CPMG se tornaram uma nova forma de elitização do espaço público. Sua implementação tem finalidades específicas: instituir um tipo de escola que se distingue das outras escolas públicas; agrupar indivíduos dependentes dos PM, selecionando e excluindo parte dos alunos civis; criar parâmetros de controle das atividades e dos comportamentos da comunidade escolar; formar sujeitos pautados na naturalização da hierarquia e da disciplina, com a mesma estrutura das instituições militares.

EXCURSO

Minha pesquisa teve seu início com a leitura e o estudo da obra de Michel Foucault. Foi com ele que despertei para meu objeto, a militarização da educação em Goiás. As análises da sociedade moderna partindo das reflexões históricas que remontam até o século XVII me fizeram perceber no tipo de escola militar implantada na sociedade goiana a continuidade de um sistema encontrado no século XVIII. O CPMG é um tipo de colégio que faz funcionar técnicas e mecanismos de controle que pretendem formar determinada individualidade, proporcionando formatação de subjetividades para a doutrina militar e para a obediência, a utilidade e a docilidade.

Dessa maneira, farei neste excurso uma epistemologia histórica da minha própria pesquisa, mostrando os estudos foucaultianos que inspiraram e orientaram o meu olhar como pesquisador.

Percorrerei as reflexões de Foucault pelos mecanismos de controle individualizante e globalizante de nossa sociedade, entendendo-os como forma de funcionamento e característica do poder pastoral. Em seguida, aprofundarei a pesquisa com o filósofo, procurando entender a sociedade contemporânea, buscando descobrir como esta e a sua cultura foram transformadas, desde a base e não desde o topo da soberania, por práticas disciplinares que, posteriormente, se judicializaram e abocanharam o próprio Estado.

Farei a exposição de como Foucault escava técnicas e mecanismos de controle e transformação dos corpos dos sujeitos em dóceis e úteis. Técnicas e mecanismos idênticos aos regulamentos feitos pelos CPMG.

Com tudo isso, viso demonstrar e me aprofundar no que me fez atentar para as escolas militares implantadas em Goiás.

1 A Soberania Política: Contratualismo *Versus* História

A reflexão da história da implantação dos CPMG em Goiás possibilitou enxergarmos a forma de composição das relações entre os sujeitos, as instituições, as organizações sociais e o Estado. O conflito existente e os interesses na

instalação dos colégios da PM se tornam visíveis com a reflexão de Foucault sobre as relações de poder. A tensão tornou-se clara quando vimos o Estado de Goiás, a partir do governo do PSDB, criar projetos de lei para transformar as escolas estaduais em CPMG, utilizando-se dos mecanismos de legitimação muito precários (aprovação na Assembleia Legislativa) para impor seu sistema militar de educação sem estabelecer diálogo com as comunidades. Como consequência, parte da população, principalmente a atingida, se expressou contra o processo e realizou protestos e manifestações com o intuito de barrar tal transformação.

Essa forma de entender os processos sociais estive atento a algo que Foucault analisa, as relações de poder, a constituição do poder soberano e dos sujeitos históricos. Há uma força exercida que tenta se impor contra os indivíduos, mas que também gera resistência e confronto.

Esta questão é discutida no curso do *Collège de France, Em Defesa da Sociedade* (2005), no qual Foucault aborda as relações de poder existentes nas sociedades ocidentais. Para ele, há várias formas de se pensar o poder, e não uma única e definitiva, pois são variados os dispositivos de poder que se exerce em níveis diferentes da sociedade. Uma das formas concebidas durante a Idade Clássica seria a concepção jurídica soberana, na qual se entende que o poder é constituído como um bem material que os indivíduos poderiam transferir, reconduzir. O poder seria algo concreto a que todos têm direito por natureza e, no objetivo de constituir uma soberania política, o indivíduo cederia seu direito para um soberano.

Ao estudar o poder soberano nos filósofos e juristas contratualistas do século XVII em diante, Foucault realiza uma análise histórica da formação do discurso que o fundamentou. Na concepção dos contratualistas, o poder é um direito e é movimentado por um contrato, como um bem material que pode ser transferido ou alienado, total ou parcialmente, a fim de formar uma soberania. A teoria jurídica clássica desenvolveu a ideia de que o poder seria algo concreto que todo indivíduo possui e deve ceder a fim de constituir um poder político único, formando uma soberania que concentra todas as forças concedidas.

Apesar de divergirem em alguns aspectos, podemos afirmar como algo comum às teorias soberanas a ideia de ser o poder um direito original e inato. Ao crescer em meio social, o indivíduo, seu detentor por direito, estabelece um pacto com os demais com o objetivo de se evitar um estado de violência. Ao se comprometer com o pacto, o indivíduo constitui o contrato, instrumento jurídico por

excelência pelo qual, hipoteticamente, os indivíduos alienam-se ou transferem suas forças a fim de estancar a guerra de todos contra todos. “A constituição do poder político se faz, portanto, nessa série, nesse conjunto teórico a que me refiro, com base no modelo de uma operação jurídica que seria da ordem da troca contratual” (Foucault, 2005, p.20).

Essa teoria da soberania analisada por Foucault nos filósofos e juristas parece estar presente na concepção que fundamenta o governo goiano. Se pensarmos na hipótese de que a população goiana, ao participar das eleições, ao eleger o governador, transfere seu poder natural para as suas mãos, ele passa a representá-la reunindo os diferentes poderes cedidos no objetivo de governar os sujeitos. Como consequência desse modelo, o governador seria responsável, juntamente com os deputados estaduais (que também são eleitos como representantes) por estabelecer as normas, as regras, as leis e até mesmo as ações e práticas que fariam funcionar nossa sociedade goiana.

Vemos que o discurso de soberania dá lógica ao sistema político que atua no nosso meio social. Um sistema que não é só do Estado de Goiás, mas que está na conjuntura do Estado brasileiro. O governo de Goiás seria uma representação local dessa forma política de existência.

No entanto, essa análise das relações de poder, conforme as concepções soberanas, é reducionista e Foucault discordou delas. Indo para além dos métodos utilizados por elas, sua análise revela os modos de exercício do poder e de seu funcionamento na sociedade. Assim, o autor investigou o poder e seus mecanismos localizando-o “entre dois pontos de referência ou dois limites: de um lado, as regras de direito que delimitam formalmente o poder, de outro lado, a outra extremidade, o outro limite, seriam os efeitos de verdade que esse poder produz” (Foucault, 2005, p. 28). Dessa forma, para investigar como o poder se constitui na sociedade, ele examinou a relação entre poder, direito e verdade.

Na história recente da sociedade ocidental, ao mesmo tempo em que se produzem discursos de verdade, produzem-se efeitos de poder. Há uma inter-relação entre discursos de verdade e poder. Esses discursos são produzidos por força de poder externo (social, político, cultural) e a partir deles se produz também exercício de poder.

Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular (Foucault, 2005, p. 28).

Percebemos haver discursos de verdade também nos CPMG. Exemplo disso torna-se visível quando analisamos os argumentos de que as escolas públicas, ao transformarem-se em CPMG, melhoram seus resultados em exames nacionais, tais como Enem. Vimos que, no caso do *CPMG Cezar Toledo*, esse argumento é falho. Isso porque, como mostra a pesquisa de Silva (2009), a escola, que antes era administrada pela Universidade Estadual de Goiás, tinha melhores resultados do que atualmente, na gestão da PM. Assim, a corporação policial não assumiu a escola para melhorar seus índices e resultados, pois eles já eram bons. Ela só se apropriou de sua estrutura, mas os discursos de melhorias continuam a ser difundidos.

A princípio, o direito é um dos delimitadores do poder. Em nossa sociedade, ele foi estruturado a partir do edifício jurídico e é ele o mecanismo utilizado pelo Estado para fazer funcionar sua relação de força com os indivíduos. O sistema jurídico, para edificar sua própria estrutura, produz esquemas de verdades, elabora hierarquias, qualifica e desqualifica saberes. Existe toda uma maquinaria que sustenta e faz funcionar a concepção soberana nos modelos do direito e do edifício jurídico.

A teoria do direito, desde a Idade Média, se fixa essencialmente na legitimação do poder. “O problema maior, central, em torno do qual se organiza toda a teoria do direito é o problema da soberania” (Foucault, 2005, p.31). Toda a investidura de discurso e técnica do direito ocidental se baseou na absorção da dominação no interior do poder, mas de forma velada, legitimando-se a soberania e a obrigação legal da obediência.

No caso da implantação dos tipos de colégios da PM, o Estado de Goiás, ao elaborar os projetos de lei dos CPMG e aprová-los na Assembleia Legislativa, utilizou-se do sistema jurídico para implantar esse meio educacional que considera ideal, apropriando-se dos aparelhos jurídicos para fundamentar e autorizar o processo.

A partir da sociedade moderna, o soberano se constituiu na própria estrutura do Estado. Exerce sobre os indivíduos poder centralizador e detém sobre eles controle de suas atividades e de sua vida. É a partir do direito e do aparelho jurídico que o soberano justifica seu poder e o faz funcionar.

Entretanto, Foucault (2005) levanta questionamentos ao discurso do direito na intenção de mostrar a dominação ocultada. Além dos discursos de cunho soberano, o direito vai além e não exerce apenas relações desse tipo, mas também submete indivíduos em relações não soberanas. O direito, enquanto relação social, constitui relações de dominação, exerce certo domínio sobre os sujeitos, ocultando e naturalizando relações fabricadas, sujeitando-os às suas normas.

Uma análise jurídica soberana do poder só é capaz de se estabelecer sobre o sujeito por uma unidade fundamental e fundadora, em torno da qual toda multiplicidade dos poderes circula. O que importa na teoria da soberania é a construção de uma unidade centralizadora, constituída a partir do modelo contratualista. “É dessa unidade do poder que vão derivar os diferentes mecanismos e instituições” (Sugizaki, 2008, p. 11) que englobam a estrutura do Estado Moderno. O fundamento do poder é a base capilar de sustentação do edifício jurídico. Sem ele não há como o direito se estruturar e funcionar.

A teoria da soberania prega a existência de igualdade de poder entre os sujeitos e este deve ser transferido à unidade centralizadora. Essa concepção acaba por ignorar os sujeitos na sua historicidade. A teoria da soberania é um discurso a-histórico que silencia as guerras entre os povos, oculta o triunfo de uns e a submissão de outros, naturaliza as relações desiguais fundadas historicamente e continua a perdurar mesmo após o pacto.

Por trás da teoria filosófico-jurídica da soberania, há uma questão importante a ser debatida: quem são os sujeitos históricos? “Quem subjuga e quem é subjugado?” (Sugizaki, 2008, p.11). Quando se deixa de fora esses indicadores da subjetividade e as guerras históricas, sangrentas, das armas de fato, dos processos históricos efetivos, não se põe em questão quem é o conquistado e quem é o conquistador, quem subjuga e quem é subjugado.

Para contrapor-se a tal discurso, Foucault resgata um sistema político que fez o conteúdo histórico aparecer nas relações de poder e com isso evidenciaram-se as multiplicidades dessas relações. Assim, encontraremos conjuntos de histórias não apenas unificadas por uma entidade central, mas, ao contrário, constituídas por

heterogenia de fatos, guerras entre as raças, diferentes povos, domínios e sujeições, lutas e revoltas.

Foucault não compartilha de uma visão linear da história, em que prevalecem determinados fatos sobre outros, porque são melhores ou contêm mais verdades, em uma espécie de dominação de uns sobre os outros em escala gradativa. Ele acredita que, ao mesmo tempo em que se fabricam mecanismos de sujeição, há pontos de resistência e confronto. Ao questionar as concepções soberanas, principalmente no ponto em que se posicionam como teoria a-histórica, resgata a visão histórica, as perspectivas da guerra, da luta, do enfrentamento da força como um fundamento da sociedade civil. Nessa perspectiva, as relações de poder seriam relações de força estabelecidas em dado momento, de forma histórica.

O autor francês não é o criador dessa concepção de história, ele a busca em análises dos discursos do historicismo político que surge no século XVI e XVII. Esse discurso tem como ponto de partida a redescoberta das guerras, das lutas, das batalhas travadas historicamente na sociedade. Trabalha com a concepção de que a guerra foi expulsa para os limites do Estado. “É um discurso sobre a guerra entendida como relação social permanente, como fundamento indelével de todas as relações e de todas as instituições de poder” (Foucault, 2005, p.56). A guerra, para ele, não é conjuntura, não é apenas o estágio de rompimento com a paz e conflito com os indivíduos, raças ou nações. Ela antecedeu o nascimento do Estado. Nessa formação, “o direito, a paz, as leis nasceram no sangue e na lama das batalhas” (FOUCAULT, 2005, p.58). A lei não remonta ao estágio de natureza humana, não é universal ou *a priori*. As leis surgem a partir de batalhas, de vitórias, de massacres, de conquistas, são datadas por eventos históricos pontuais. Os conflitos se estendem para as relações sociais. O estágio de não guerra não cessa as relações conflitantes, ao contrário, elas continuam mesmo depois que a guerra acaba. Então, tanto a lei como a estrutura do Estado se estabelecem por sanções definidas pelos vitoriosos.

Nessa forma de pensar, não existem imparcialidades, nem agente neutro. Estamos em estágio de conflito uns com os outros, somos adversários, espontânea ou forçosamente, de alguém. Há uma batalha que perpassa a sociedade inteira e é contínua e permanente. O sujeito que afirma “eu” ou “nós” exerce uma luta, enuncia uma verdade, narra uma história, faz memória de fatos, esquece-se de outros. Esse sujeito se posiciona de um lado ou de outro, exerce batalhas, adversa alguém,

trabalha em prol de vencer. Mas o que busca esse indivíduo, ao posicionar-se? Busca fazer jus aos seus direitos. Ao tratar de obter seus direitos, entra em conflito com a centralização da estrutura jurídica. É um indivíduo que pertence a um campo e é opositor de outro e desse lado em que se posiciona, decifra a verdade, denuncia ilusões e erros (Foucault, 2014).

Pensando nisso, quando analisamos a história da implantação dos CPMG, vimos funcionar na estrutura do Estado goiano essa forma de poder pautada na concepção soberana. O governo de Goiás demonstra ser centralizador de poder ao estabelecer normas e leis a partir do edifício jurídico (como no caso da aprovação pela Assembleia Legislativa de projetos de lei para criação do colégio da polícia militar), que, por sua vez, estabelece sua força descomunal sobre indivíduos e populações (como os colégios estaduais que se colocaram contra a transferência da escola para a PM, mas não foram ouvidos).

No entanto, as formas de exercício de força também geram resistências. Assim, para se conhecer as relações de poder é importante reconhecer as “formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações” (Foucault, 1995, p. 234). Na história da criação dos CPMG, ao mesmo tempo em que aumentaram as suas implantações, várias entidades, instituições e membros da sociedade civil, organizada ou não, se colocaram contra o processo, protestando e realizando manifestações.

2 Constituição da Subjetividade

Outra reflexão de Foucault que incitou as meditações realizadas acerca da militarização da escola pública em Goiás diz respeito à construção da subjetividade em nossa sociedade. À medida que os poderes vão sendo exercidos, também se fabrica certo modo de conceber e determinar o sujeito. Isso se torna evidente nas instituições educacionais nas quais os espaços se constituem como ambiente de preparação e formação de indivíduos. A escola não é apenas um espaço de transmissão ou produção de conhecimento, mas também de exercício de poder, normalização de comportamentos, naturalização de relações, fabricação de individualidades.

Como vimos na análise da história da escola pública e do colégio militar, cada tipo de instituição constrói seus projetos educacionais diferentes e com determinadas finalidades. Uma constituição de poder na área da educação formal pode fazer com que a escola se torne espaço de fabricação de sujeitos com determinados comportamentos e atitudes.

Como foi refletido anteriormente, nos casos da composição da escola pública, à medida que foi se estabelecendo a economia brasileira no processo de globalização, as políticas para a educação foram se modificando, passando de um espaço de elitização e formação dos dependentes das classes sociais privilegiadas para espaço de universalização. Conforme a escola se tornava espaço abrangente à população, sofria intervenções dos governos para determinadas intencionalidades. Nos casos das escolas militares, seu sistema de ensino se destinava à fabricação de sujeitos pautados para a vida militar, mesmo que determinados indivíduos não seguissem carreira nas instituições militares.

Para Foucault, existe uma inter-relação entre os poderes que se constituem historicamente e a construção da subjetividade. À medida que eles são exercidos em uma determinada sociedade, também são estabelecidas formas de subjetivação. Para entender como essa relação acontece, o filósofo tinha como objeto de sua pesquisa “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231). O autor se ocupou com a questão do poder, no entanto, sua pesquisa leva também a pensar os modos de subjetivação. Como se constitui o sujeito de nosso tempo? Quais são os diferentes modos pelos quais na cultura ocidental os seres humanos tornam-se sujeitos?

Existiram três formas de objetivação que “transformaram os seres humanos em sujeitos” (Foucault, 1995, p. 231). A primeira forma foi o sujeito de discurso, produtivo, do trabalho. A segunda forma foi baseada na objetivação como “prática divisória”, ou seja, o sujeito enquanto dividido no seu interior e em relação aos outros, o louco e o são, o delinquente e o “de bem”, o anormal e o normal. Enfim, a terceira forma seria o modo pelo qual o indivíduo torna-se sujeito. “Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de ‘sexualidade’” (Foucault, 1995, p. 232). Ou seja, aquele que se objetiva na sua individualidade, a formação enquanto identidade.

No entanto, para se definir os modos de subjetividade, ao colocar o sujeito no seu modo de produção e de significação, é inevitável que ele também seja colocado em suas relações. Relações que não são simples, ao contrário, se constituem de formas complexas.

Foucault dá relevância às resistências e cita uma série de lutas contemporâneas que dizem respeito à contestação da dominação masculina sobre as mulheres, dos pais sobre os filhos, do psiquiatra sobre o doente mental, da medicina sobre a população e até mesmo a resistência contra o controle sobre o modo de vida das pessoas.

Entre todas as lutas, o escritor identifica pontos comuns: são transversais e não se localizam particularmente em determinados países; estão disseminadas em vários locais; têm como objetivo o enfrentamento dos efeitos de poder; são imediatas, visam os poderes que se exercem nas ações sobre os indivíduos diretamente; são contra o inimigo imediato; são lutas que questionam o estatuto do indivíduo (o que os separa, o que fragmenta a vida comunitária); são contra o poder que faz com que o indivíduo se volte para si mesmo e o liga coercitivamente a sua própria identidade; são lutas contra os efeitos de poder e estão relacionados ao saber, por fim, situam-se contra os privilégios do saber.

Em suma

todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos (Foucault, 1995, p. 235).

Essas lutas identificaram como alvo de ataque as técnicas, as formas de poder, mas não exatamente instituições, elites, ou classes específicas. Essas formas de poder estão ligadas à vida cotidiana imediata, esquadrinham o indivíduo, categorizam-no, marcam-no com sua própria individualidade, com sua própria identidade. São formas de poder que fazem dos indivíduos sujeitos. Sujeitos, como o autor deixa claro, pelo controle, pela dependência, em uma prisão à própria identidade por uma consciência ou autoconsciência. São estas as formas de poder que subjagam o indivíduo e tornam-no sujeito (Foucault, 1995). Formas de poder que determinam, por exemplo, graus de normalidade ou anormalidade psicológica,

de comportamento adequado ou inadequado e marcam tipos de personalidade, tipos sociais, marginalidade etc.

Na história geralmente existem três formas de luta: contra as formas de dominação (ética, social e religiosa); contra as formas de exploração (que separam indivíduos daquilo que produzem); e contra a submissão, que liga indivíduo a si mesmo, submetendo-o aos outros (as formas de subjetivação e submissão). Na sociedade da Idade Média, por exemplo, as lutas que prevaleceram disseram respeito às dominações étnica ou social. Durante o século XIX, aquela feita contra a exploração surgiu em primeiro plano. Por exemplo, a quebra de máquinas por parte dos trabalhadores de indústria, a criação do agrupamento sindical, as greves dos trabalhadores por melhores condições de salário, etc.

A luta que prevalece atualmente é contra as formas de sujeição (submissão da subjetividade). Esse tipo não se localiza apenas na contemporaneidade, mas podemos identificá-lo em todos os momentos da história. No entanto, apenas a partir do século XX se tornou mais presente. São lutas de oposições aos poderes locais, como nas situações do paciente psiquiátrico contra o psiquiatra, da dominação dos brancos sobre os negros, dos homens sobre as mulheres, da administração do Estado sobre a vida dos indivíduos, etc.

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.

3 A Anátomo-Política

3.1 A Escola como Instrumento de Controle Globalizante e Individualizante

A partir do século XVIII, surgiu em nossa sociedade uma nova estrutura política que se utiliza de suas malhas de poder para exercer influência e controle sobre as massas de indivíduos. Essa nova forma política foi construída dentro do Estado e sua estrutura exerce poder que funciona de duas maneiras: primeiramente,

é globalizante (totaliza, engloba, controla a população); em segundo lugar, é individualizante (cataloga, classifica, demarca, nomeia).

Foucault denominará essa estrutura como poder pastoral. O pastorado é antigo e inicialmente tem as seguintes características: assegura a salvação individual no outro mundo; o detentor de poder não apenas comanda, mas se sacrifica pela vida e pela salvação do rebanho; cuida da coletividade, mas também de cada indivíduo em particular durante toda a sua vida; implica conhecer a consciência e a intimidade dos indivíduos e tem a capacidade de dirigi-los.

Esta forma de poder é orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligado à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo (Foucault, 1995, p. 237).

Podemos identificar o poder pastoral desde a antiguidade. Tem caráter religioso e é exercido principalmente na cultura judaico-cristã. Nela se destaca a figura do pastor. Este é um líder religioso que exerce poder sobre um rebanho, não sobre uma determinada terra, mas sobre as pessoas ocupando o local de rebanho. Ele reúne indivíduos dispersos, guia-os e os conduz. Seu papel é garantir a salvação do rebanho, está ligado ao valor de benignidade constante, individual e final, visto que alimenta seu rebanho diariamente. Tudo feito pelo pastor é voltado para o benefício de seu rebanho. Ele age, trabalha e se esforça no sentido de velar por aqueles que dormem ou se alimentam, “presta atenção em todos e perscruta cada um deles. Tem que conhecer seu rebanho como um todo e detalhadamente” (Foucault, 1990, 81).

No decorrer da história, o poder pastoral foi incorporado pelo cristianismo e se caracterizou por um sistema complexo de trocas e circulação de pecados e méritos de ovelha para pastor. Este tem total responsabilidade sobre seus súditos e deve garantir a sua salvação, sendo sua relação com eles concebida como de dependência individual e completa, O conhecimento sobre eles individualiza: o pastor se informa sobre as necessidades materiais de cada membro e deve atendê-las. Todas essas técnicas cristãs de obediência, exame e direção de consciência estão ligadas à questão de se conseguir a dedicação dos indivíduos à própria “mortandade” no mundo. O pastorado cristão introduziu na cultura ocidental um

estranho jogo, cujos elementos são a vida, a morte, a verdade, a obediência, os indivíduos, a consciência de si.

O poder pastoral perdeu sua força em meados do século XVIII, devido ao enfraquecimento ou quase desaparecimento das instituições eclesásticas. No entanto, sua função (funcionalidade) se ampliou e se multiplicou fora delas. Foi a partir da estruturação do Estado que o poder pastoral reapareceu, investido de novas forças e tecnologias, tratando a imensa maioria dos homens como rebanho, no qual o Estado se constitui como o pulso do pastor. “Durante vários séculos, o Estado foi uma das mais notáveis – e mais temíveis – formas de governo humano” (Foucault, 1990, p. 98).

Esta nova forma de governo, que surgiu a partir da consolidação da monarquia, se distanciou dele e se fortaleceu cada vez mais na estrutura do Estado. Dessa maneira, Foucault entende que o Estado Moderno incorporou a matriz da individualização do poder pastoral e se tornou uma nova forma dele (Foucault, 1995). Configura-se, então, um Estado centralizador cujas intenções são o

desenvolvimento de técnicas de poder orientadas para os indivíduos e destinadas a dirigi-los de forma contínua e permanente. Se o Estado é a forma política de um poder centralizado e centralizador, denominemos pastorado o poder individualizador (Foucault, 1990, p.79).

Ao observar a racionalidade do Estado em seu surgimento, Foucault descreve o projeto político daquele mostrando sua característica de controle ao mesmo tempo da individualidade e da totalidade da vida das pessoas.

É extremamente significativo que a crítica política tenha censurado ao Estado ser ao mesmo tempo um fator de individualização e um princípio totalitário. Basta observar a racionalidade do Estado nascente e ver qual era seu primeiro projeto político para perceber que, desde o início, o Estado é ao mesmo tempo individualizante e totalitário. Opor-lhe o indivíduo e seus interesses é tão incerto quanto opor-lhe a comunidade e suas exigências (Foucault, 1990, p. 98-99).

O poder pastoral incorporado pelo Estado Moderno se configura de distintas maneiras. Seu objetivo não se refere mais a dirigir o povo para a salvação no outro mundo, mas de assegurá-la neste mundo com saúde, bem-estar, segurança, proteção, educação, etc. Essa incorporação possibilitou o reforço da administração

do Estado, na qual se criou instituições ligadas a ele para realizar o controle e o cuidado dos indivíduos. Uma das instituições que podemos citar é a polícia. É importante salientar que ela, no século XVIII, era responsável pela manutenção da higiene, da saúde e dos padrões urbanos.

O Estado se desenvolveu a partir de dois polos distintos: um globalizador e quantitativo, destinado ao controle e à manutenção da população, e outro analítico, concentrado na individualidade. São duas formas distintas, mas convivem no poder estatal de nossa sociedade.

A racionalidade política cresceu e se impôs ao longo de toda a história das sociedades ocidentais. De início ela se instalou na idéia do poder pastoral, depois na de razão de Estado. Seus efeitos inevitáveis são a individualização e a totalização (Foucault, 1990, p. 99).

O poder pastoral incorporado pelo jogo político do Estado Moderno tinha a intenção de subjugar indivíduos, agindo sobre as identidades individualmente, exercendo influência sobre elas, formulando verdades e leis pelas quais se devia aderir a elas e segui-las. O que se pretende desde então é governar as pessoas a partir do controle da coletividade, da população e de suas individualidades.

Podemos notar que os CPMGs funcionam como instrumento de controle totalizante e individualizante. O Estado de Goiás, ao instituir esse tipo de escola militar, visa realizar esse controle sobre os sujeitos. Controle exercido ora de forma totalizante, monitorando-se globalmente as atividades e ações dos grupos dentro da escola, ora individualizante, administrando-se minuciosamente os comportamentos, os movimentos e se determinando regras individuais a cada sujeito.

3.2 Poder e Corpo

A relação entre poder e corpo foi outro elemento de importante atração à pesquisa dos CPMG. A análise de Foucault sobre o uso do corpo possibilitou perceber as técnicas e mecanismos exercidas dentro da escola militar. As pesquisas de Foucault, a partir dos anos 70, indicaram uma forma de poder exercida no nível dos corpos dos sujeitos. O poder se exerce próximo, é uma força atuante sobre seus

corpos. Ela penetra em suas vidas cotidianas, realizando controle detalhado e minucioso de seus movimentos. O autor percebeu, principalmente a partir de *Vigiar e Punir* (2013), que o corpo é o instrumento do poder. É sobre ele que as forças agem, é a partir dele que elas se empreendem.

A partir do século XVIII encontramos formas de poder institucionalizado na sociedade, que têm como alvo o controle sobre gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos dos indivíduos. O corpo é a “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização” (Foucault, 2014, p. 65).

Ao inserir os corpos dos indivíduos como objeto de análise, Foucault percebe que existem mecanismos e tecnologias sendo exercidos sobre eles. Há em curso em nossa sociedade um investimento político sobre o corpo. O corpo do indivíduo é um instrumento político no qual se exerce a força e esta também é exercida por ele. Em nossa sociedade, as instituições escolares, assim como os asilos e manicômios, os hospitais, as indústrias, as empresas exercem uma “economia política” sobre os corpos. “É sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão” (Foucault, 2013, p.28).

O corpo vai ser objeto de preocupação e proteção. Ele será o objeto principal de um cuidado minucioso, de forma quase médica, será lugar dos rituais, de aplicação de receitas, de terapêutica. Terá suas doenças eliminadas, os contágios controlados. O corpo social passa a excluir delinquentes e separar os sujeitos: os doentes dos saudáveis, os normais dos anormais. Passam a haver sobre os corpos técnicas de normalização nas quais os indivíduos são sujeitos à doutrinação para que possam ser formatados em padrões.

O domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo do próprio corpo por meio de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, dos soldados, sobre o corpo sadio (FOUCAULT, 2014a, p. 235).

Contudo, por que o corpo é o alvo desses mecanismos políticos? Muitas vezes, estão envolta do corpo investimentos políticos ligados a relações complexas e recíprocas que proporcionam sua utilização econômica, no sentido mesmo de força de produção, por meio da qual se permeia em relações de dominação e sujeição.

Nessa conjuntura complexa de uso econômico do corpo, este se prende ao sistema por técnicas de dominação que partem da própria necessidade fisiológica (como um dos instrumentos de sua utilização), como o uso de mecanismos cuidadosos, calculados para a sua formatação. Esse arranjo de métodos e técnicas de controle do corpo faz com que ele se torne força produtiva e submissa. O que formata a submissão dos corpos muitas vezes não é o fato de existirem instrumentos ideológicos ou violentos, mas antes, um saber técnico do corpo. Um saber não ligado necessariamente com o científico, mas que faz funcionar um controle sobre as forças do corpo. Essa tecnologia não é algo uniforme, está difusa, espalhada de um lado a outro, não se reveste em um discurso único, mas seus efeitos têm resultados bem definidos.

A perspectiva do corpo como forma de instrumento de controle é evidente no CPMG. Existe uma forma de conceber os corpos dos alunos, dos professores, dos PMs. Existem mecânicas de distribuição, técnicas de composição, de gestão. No regimento e nos regulamentos, vemos existir normalização detalhada dos movimentos e comportamentos dos indivíduos. O controle do corpo é instrumento de manutenção da estrutura e do funcionamento dos CPMG.

3.3 Poder Disciplinar

O poder disciplinar é uma das principais ideias trabalhadas por Foucault em seus estudos da década de 1970. Foi com suas análises documentais sobre os séculos XVII e XVIII, que identificou o surgimento da disciplina como uma forma de poder que redescobre o corpo como seu objeto e alvo. Seu funcionamento é singular, é uma forma que não se utiliza da violência física, mas se exerce de forma contínua e por meio da vigilância. Não é um sistema que trabalha nas vias de tributos ou de obrigações. Muitas vezes, os corpos submetidos à sua força se sujeitam por vontade própria. É silencioso, penetra nas mentes e corações e tem por

objetivo sempre aumentar as forças sujeitas a ele e transformar em eficácia os seus resultados (Foucault, 2005).

Foucault apresenta a instituição do exército como uma das representações do sistema disciplinar de nossa sociedade. Nele, o corpo do soldado passou de uma forma de poder para outra. O soldado, no começo do século XVII, era identificado pelo vigor físico, pela coragem, pelas marcas do orgulho, pelo brasão de sua força e pela sua valentia, mas com a virada daquele século tornou-se algo a se fabricar. Para se reconhecer e recrutar o soldado do século XVII, ele era visualizado a partir dos sinais naturais do seu corpo, como por exemplo, os ombros largos, os braços longos, os dedos fortes, as coxas grossas, etc. O soldado desse período carregava os sinais em seu corpo, poder-se-ia determiná-lo pela sinonímia de um corpo forte e ágil. As condições de soldado eram algo que se dava na natureza do indivíduo, ele já possuía predisposições natas.

Um século e meio mais tarde, tornou-se aquele que recebe treinamento específico e minucioso. Não é mais aquele que já detém vigor físico, mas sim a pessoa que se habitua aos movimentos coordenados e calculados, se acostuma com a rotina, aprende a ficar imóvel e em postura esperando o comando das ações a ser executadas. O soldado, a partir desse período, será aquele que prepara seu corpo para movimentos precisos.

O poder disciplinar está ligado aos corpos e ao que eles produzem, está conectado ao tempo vivido e ao trabalho executado por eles. Calcula o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia. Essa nova forma foi uma das grandes invenções da sociedade moderna e foi fundamental para o advento da sociedade capitalista.

Ele foi um dos instrumentos fundamentais da implantação do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correlativo. Esse poder não soberano, alheio portanto à forma da soberania, é o poder “disciplinar” (Foucault, 2005, p. 43).

A disciplina como poder radicalmente heterogêneo deveria ter levado a teoria soberana à ruína, porque a disciplina não trabalha com a centralidade, nem muito menos busca sujeição das vontades por um soberano. O poder disciplinar se constitui de formas distribuídas e múltiplas. Ao tomar corpo e predominar na nossa sociedade, deveria ter se sobreposto ao soberano, mas o curso da história ocidental é peculiar. A teoria da soberania não deixou de existir, pelo contrário, continuou sua

existência ligada às ideologias do direito e à organização dos códigos jurídicos cunhadas pela Europa no século XIX.

Como dois aparelhos de poder a princípio opostos coexistiram na nossa sociedade? Singularmente, ao mesmo tempo em que cresce o poder disciplinar, a sociedade ocidental continua a ostentar a soberania como ideologia organizadora dos códigos jurídicos.

Segundo Foucault, a soberania, entre os séculos XVIII e XIX, se tornou um instrumento crítico permanente de luta contra a monarquia. Ao mesmo tempo em que lutava contra os monarquistas, ela empreendeu uma luta contra os mecanismos de impedimento postos para o desenvolvimento da disciplina na sociedade. A teoria da soberania investiu sobre a organização de um código jurídico centrado nela mesma e, ao organizar o edifício jurídico, acabou permitindo a introdução dos mecanismos disciplinares no sistema de direito e de leis, de forma mascarada, ocultando assim seu caráter de dominação.

Dessa forma, foi a partir do discurso democrático de soberania do Estado – de uma soberania coletiva – que se instalaram as formas disciplinares. Os sistemas jurídicos, pela sua própria teoria ou pelos seus códigos, ajudaram a criar uma democracia da soberania através dos direitos públicos e, na mesma medida, fizeram os sujeitos se aprofundarem nos mecanismos de coesão disciplinar.

De uma forma mais densa, poderíamos dizer o seguinte: uma vez que as coerções disciplinares deviam ao mesmo tempo exercer-se como mecanismos de dominação e ser escondidas como exercício efetivo do poder, era preciso que fosse apresentada no aparelho jurídico e reativada, concluída, pelos códigos judiciais, a teoria da soberania (Foucault, 2005, p. 44).

Com todo esse processo, podemos afirmar que, ao final do século XIX, os poderes disciplinares foram inseridos no cotidiano das pessoas. A partir de formas coercitivas de dominação dos corpos, o grande edifício jurídico sofreu influência das teorias da soberania, reorganizou o direito e os códigos jurídicos europeus e inseriu as disciplinas no campo jurídico de forma a legitimá-las e ocultar seu caráter dominador.

Dessa forma, temos nas sociedades modernas ocidentais um quadro curioso: por um lado, se configuram as legislações, um tipo de discurso, uma forma de organização do direito público pautada na soberania do Estado; por outro lado,

temos uma conjuntura de mecanismos disciplinares que garantem a coesão do corpo social. Essa dupla formação da sociedade se articula de forma coerente e o poder atua a partir dessa junção. “O poder se exerce, nas sociedades modernas, através, a partir do e no próprio jogo dessa heterogeneidade entre um direito público da soberania e uma mecânica polimorfa da disciplina” (Foucault, 2005, p. 44).

Entretanto, não é porque esses poderes coexistem que as disciplinas funcionam a partir do discurso da soberania e do direito. Elas próprias têm um saber característico. O poder disciplinar tem seu próprio mecanismo de fabricação de saber nos múltiplos campos do conhecimento. O discurso fabricado pelas disciplinas não é o mesmo do jurídico soberano. O saber disciplinar diz respeito à normalização da sociedade, à intitulação de regras naturais, de padrões de normas. O discurso proferido pelas disciplinas está no campo das ciências humanas e o que o fundamenta é o saber clínico.

À junção do poder pautado na organização do direito da soberania aos os mecanismos das coerções exercidas pelas disciplinas, Foucault dá o nome de sociedade de normalização (2005). A constituição dessa sociedade aconteceu no cruzamento entre a norma disciplinar e a regulamentação do direito. Esse choque de dois tipos de concepção de poder fez com que o disciplinar esbarre contra o sistema jurídico da soberania, provocando, cada vez mais, um redirecionamento dos discursos e do saber que legitima o sistema jurídico. O espaço do poder judiciário passa a ser constantemente colonizado pelo poder disciplinar, por seus procedimentos normalizadores. Sendo assim, percebe-se que nossa sociedade moderna investiu progressivamente em técnicas de poder que cobrem toda a vida dos sujeitos, o seu corpo e o da coletividade.

Podemos observar essa forma de funcionamento nos CPMGs. Quando vemos o regimento e os regulamentos, vemos características de soberania, com as hierarquias e a centralidade do poder. No entanto, quando analisamos os procedimentos, os mecanismos, as técnicas de controle, a normalização da atividade e do comportamento, o detalhamento das ações, as formas de vigilância e punição, então se instala o padrão disciplinar.

3.4 Disseminação da Disciplina na Sociedade

Na sociedade do século XVII, o poder era exercido de forma confusa, global e descontínua. “Era o poder do soberano sobre grupos constituídos por famílias, cidades, paróquias, isto é, por unidades globais, e não um poder contínuo atuando sobre o indivíduo” (Foucault, 2014a, p. 182). A disciplina é um tipo de sistema distinto dos existentes até então, pois não necessita da violência para exercer coerção. Ela age sobre os corpos utilizando técnicas singulares de individualização. No fundo, o que se almeja com a disciplina é o controle dos corpos dos sujeitos, das massas de indivíduos antes distribuídos em diversos lugares e agora reunidos em locais específicos como fábricas, exército, hospitais, escolas, etc. Quer-se corpos dóceis e utilizáveis. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2013, p. 133),

Para haver utilização mais eficaz dessa massa de pessoas, seria necessária a instalação de mecanismos com o fim de trabalhar os corpos de forma detalhada, exercer coerção sem folga, penetrar o poder ao nível dos movimentos, gestos, atitudes, rapidez, em um processo que colonizasse mais a atividade do que os resultados. Seria preciso esquadrihar o espaço, o tempo e os movimentos dos corpos. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault, 2013, p. 133).

À junção desses mecanismos e técnicas Foucault irá chamar de anatomia política (ou anátomo-política).

A disciplina é anátomo-política porque se trata de analisar não mais apenas o saber, mas o saber-poder. Anátomo-política é o nome dado por Foucault às tecnologias de poder que, desde o século XVII, distribuem e separam os corpos individuais, seus movimentos, seus alinhamentos em séries para discipliná-los, vigiá-los, governá-los e, eventualmente, puni-los (Sugizaki, 2008, p. 192).

A anatomia política não foi uma “invenção” que se deu de repente, ela foi ocupando pouco a pouco os espaços aqui e ali na sociedade. Podemos encontrá-la funcionando no terreno dos colégios, nos hospitais – onde penetrou de forma lenta e

gradativa – e também no período quando se deu a reestruturação do exército na Europa. Mas, à medida que a disciplina ganhou proporção, foi ampliando-se por toda a sociedade, de forma cada vez mais rápida e muitas vezes imperceptível. Incorporaram-se nas rotinas dos indivíduos seus mecanismos e tecnologias de forma naturalizada, ocultando assim seu caráter de dominação. Trata-se de uma dominação silenciosa e de difícil resistência.

Foucault identifica várias técnicas disciplinares na nossa sociedade, uma delas é o controle dos indivíduos e sua distribuição espacial. No exército do século XVII, o conjunto de soldados era amontoado.

O Exército era um aglomerado de pessoas com as mais fortes e mais hábeis na frente, nos lados e no meio as que não sabiam lutar, eram covardes, tinham vontade de fugir. A força de um corpo de tropa era o efeito da densidade dessa massa (FOUCAULT, 2014a, p. 180).

No século XVIII, com a inserção do fuzil, surge uma nova forma de distribuição dos soldados. Era necessário colocá-los em sua utilização e eficácia máximas. O soldado com o fuzil necessitava treinamento preciso da mira e a sua distribuição espacial também se tornou importante. O batalhão não podia ser apenas uma massa densa, mas deveria ser distribuído de forma a ser mais útil e preciso. A distribuição espacial é um dos mecanismos mais relevantes para a disciplina. “A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (Foucault, 2014a, p. 181).

É preciso estabelecer *localizações funcionais* dos corpos, arquitetar as estruturas do espaço para que se possa dar uma melhor utilidade a eles. Cada indivíduo se define pelo lugar que ocupa. A disciplina dispõe os corpos em *filas*, individualiza os sujeitos por localização espacial e funcional e faz funcionar uma rede de relações controladas. Dessa forma, em questões espaciais “as disciplinas, organizando as ‘celas’, os ‘lugares’ e as ‘fileiras’ criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos” (*idem*, p. 142).

Uma das técnicas disciplinares de controle dos indivíduos era a distribuição espacial dos corpos.

Outro mecanismo disciplinar é o tempo. Cada vez mais controlado, passou a ser medido por horas, minutos e segundos e, além de ser medido, se tornou fonte de

medição de qualidade. Quando se calcula a atividade em sua duração, a disciplina organiza uma economia positiva. Ela expressa a utilização crescente do tempo. Quanto mais técnicas se utiliza, mais se quer extrair dele forças úteis.

Uma das maiores mudanças que podemos perceber com a ascensão da disciplina na sociedade é o controle individualizado dos corpos. A individualização possibilitou o controle de cada corpo. Dessa forma, foram introduzidas séries graduais e individuais de atividades. Por exemplo, na escola e no exército eram encontradas séries de exercícios ao mesmo tempo repetitivos e diferentes, no objetivo de ser sempre graduais, qualificando ou desqualificando.

A disciplina da sociedade é muito mais que simplesmente uma arte de dividir e distribuir corpos, de reunir e extrair tempo. Ela também impõe mecanismos de *composições de forças*, para melhor organizar e dar eficiência. Para conseguir realizar isso, a sociedade disciplinada utiliza-se de algumas técnicas: o corpo se torna elemento de singularidade, é reduzido a estrutura funcional que torna possível mover, alocar, articular e estabelecer relações funcionais com os outros.

Para que a disciplina funcione bem em nossa sociedade e fabrique indivíduos dóceis e úteis, torna-se necessário a utilização de bons *recursos de adestramento*. É interessante observar que o poder disciplinar não se utiliza de recursos complexos, na verdade Foucault descreve que os instrumentos utilizados por ele são simples: o olhar hierarquizado, a sanção normalizadora e o exame.

Outro mecanismo disciplinar é a *vigilância hierarquizada*. O exercício do poder disciplinar na sociedade está ligado à exigência do jogo do olhar. Trata-se da composição de uma forma de mecanismo na qual o olhar cria efeito de poder e coage aqueles sob sua periferia. É implementada a tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos por que o olhar deve ver, mas pelos quais não deve ser visto. Essa estratégia do olho que vê e não é visto cria a sensação de vigia contínua e ininterrupta.

A vigilância deve repousar sobre os indivíduos, seu funcionamento deve ser estabelecido por relações hierárquicas. O objetivo dessa vigilância é estabelecer um poder que alcança toda parte, sempre alerta, não deixa nenhuma parte no escuro e exerce controle contínuo sobre aqueles que estão a cargo de controlar os indivíduos.

Graças às técnicas de vigilância, a 'física' do poder, o domínio sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e da mecânica, segundo

um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recuso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente ‘físico’ (Foucault, 2013, pp. 170–171).

O sistema disciplinar estabeleceu, na Europa do século XVIII, movimento de normalização em diversos setores. Na Alemanha, normalizaram-se a medicina e os médicos, na França, as atividades a nível de Estado, principalmente no exército e nas escolas. No exército, foram estabelecidos padrões de construção dos canhões e fuzis para que em qualquer lugar se pudesse produzir ou reparar. Em seguida, foram estabelecidos padrões únicos de atividades aos soldados, no objetivo de tornar possível que qualquer indivíduo usasse esses canhões e fuzis. Nas primeiras Escolas Normais, normalizou-se os professores. Foi implantado um sistema único de educação em que o professor deveria oferecer o mesmo tipo de formação, estabelecendo níveis de qualificação sucessíveis (Foucault, 2014a).

Toda essa produção de normalidades que tomou conta da Europa a partir do século XVIII funcionou com mecanismo de padronização de atividades e comportamentos. Para essas ferramentas e atividades esperadas funcionarem no interior das instituições disciplinares, foi necessário inventar sistemas de mecanismos penais. Estes, porém, não funcionavam conforme os grandes sistemas jurídicos, mas como forma de “infrapenalidades” internas a cada sistema disciplinar. Passaram a ser sancionados formas de atividades e comportamentos, caso os indivíduos se desviassem das condutas esperadas (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), eram impostos castigos sutis, como privações ligeiras e pequenas humilhações.

Os indivíduos enquadrados de forma ideal nos padrões determinados eram reverenciados e qualificados. Dessa forma, se criou um sistema de punição constituído de gratificação-sanção. Esse sistema duplo proporcionou uma “qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal: em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal” (Foucault, 2013, p. 173).

Os comportamentos na disciplina são julgados entre bons e maus e, consecutivamente, recebem sansões e punições aqueles considerados maus. As normas criadas pelas instituições disciplinares são de ordem “artificial”, feitas na sua própria estrutura interna e explícita por lei, programa ou regulamento. Os castigos

impostos aos indivíduos que desobedecem as normas são exercidos de forma a corrigir os desvios, proporcionando sua redução.

Um tipo de técnica utilizada de forma ritualística na sociedade disciplinada é o exame. Trata-se de uma tecnologia do poder disciplinar que consegue combinar a hierarquia e as sanções normalizadoras. “Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (Foucault, 2013, p. 177).

A partir da tecnologia do exame, o poder disciplinar consegue inverter a lógica da visibilidade. No seu exercício, os sinais do poder são ocultados, já quem está submetido deve aparecer num mecanismo de objetivação. No sistema de exame, os resultados do processo são transformados em arquivos detalhados e minuciosos dos indivíduos. Com todas essas informações, é possível realizar vigilância constante, classificação dos indivíduos e de seus julgamentos, medi-los, localizá-los, utilizá-los ao máximo. O exame é uma tecnologia da individualização e transforma cada sujeito em um caso que ao mesmo tempo se transforma em um objeto de conhecimento e uma tomada para o poder.

4 O CPMG e a Educação Disciplinar

Segundo Foucault, a disciplina aparece muito cedo na sociedade ocidental e é encontrada em pleno funcionamento nos colégios. Mais tarde ela aparece nas escolas primárias. Nesse primeiro momento, as escolas aparecem como mecanismo de detalhamento (Foucault, 2013). Os aparelhos educacionais, quando implementam a minúcia do detalhe, iniciam uma mecânica de controle dos indivíduos, possibilitando uma análise minuciosa de cada um que compõe a instituição. Junto com o detalhamento dos sujeitos educandos, surgem os regulamentos como um instrumento que ajuda no controle.

No advento do século XVIII, a antiga cerca do convento se impõe e alcança as instituições educacionais. São as paredes das celas dos mosteiros, essas antigas células para uma só alma, que agora servem de procedimento arquitetônico. Assim como nos quartéis e nos hospitais, os muros se tornam fundamentais às instituições educacionais, e o controle e a distribuição dos corpos na escola se tornam mecanismos praticados em seu interior. Enquadrar, relocalar, selecionar,

dividir e distribuir, todos esses métodos se tornam técnicas que ocupam os lugares dessas instituições.

A disciplina no espaço escolar é uma estrutura que irá se fortalecer a partir do século XVIII. Isso porque o professor procedia de forma que, para ensinar, dava instruções individuais para cada aluno. Mas, um século depois, o ensino passou a ser feito de forma simultânea a todos e, para que isso fosse realizado, foi necessário um mecanismo efetivo de distribuição espacial dos corpos. Assim, cada indivíduo ocupa espaço destinado a sua função e atividade.

Desta maneira, nota-se como é preciso classificar, individualizar, delimitar a posição no espaço de cada corpo. Cada indivíduo fica em um lugar determinado para dar funcionalidade e eficácia às posições distribuídas. Essa distribuição não poderia ser algo aleatório, mas deveria dar-se em unidades e se compor em fila. A disposição dos corpos em fila se tornou uma arte para as disciplinas.

Nas instituições escolares uma das formas de controle das atividades era a partir do tempo. A vida era regularizada a por horários. O horário se tornou medida das atividades no qual em cada minuto é calculado o tempo de determinadas ações. “Um bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (*idem*, p. 147). O tempo se tornou algo calculável, que possibilitou delimitar a velocidade da aprendizagem. “O tempo ‘iniciático’ da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas” (Foucault, 2013, p. 153).

A individualidade dos sujeitos é a maior herança da sociedade disciplinada e está também explicitada nas instituições educacionais. Ela é marcada por quatro características: “é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças)” (*idem*, p. 161). Ensinar passou a ser simultâneo, e dessa forma a vigilância se tornou algo de extrema relevância. Tratava-se de introduzir uma mecânica que funcionasse como vigilância de todos e de forma individual. Uma forma tão eficaz que penetrasse os corpos e fizesse os sujeitos se sentirem vigiados o tempo todo.

Uma alta edificação central foi construída para uma melhor eficácia do espaço escolar, no qual reunia as funções administrativas, os pontos de vigilância e

as economias de controle de atividades. Desse espaço deveriam ainda sair todas as ordens, lá seriam registradas todas as atividades percebidas e julgadas todas as faltas. Até hoje podemos perceber que as construções arquitetônicas das instituições educacionais têm essas características centralizadoras.

Para a vigilância, também foram criados outros mecanismos, como as sanções normalizadoras, que se dão no interior das instituições educacionais. Essas sanções funcionam a partir de micropenalidades cujo objetivo é inibir práticas consideradas inapropriadas, como atrasos, ausências, interrupção de tarefas, além de comportamentos inadequados como grosserias, desobediências, conversa em momentos indevidos, etc. As penalidades são efetuadas para corrigir as condutas e atividades interrompidas. As punições podem se dar de forma negativa, como por pequenos castigos, humilhações e sanções, ou de forma positiva, como por meio de qualificações e gratificações aos comportamentos adequados.

O exame é uma das principais técnicas de poder disciplinar utilizado nas instituições educacionais. A partir dele pode-se implantar a hierarquia e a normalização. É uma maneira de estabelecer sobre os indivíduos controle normalizante e vigilância, que possibilita classificar e punir. O exame “estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 2013, p. 177).

Nesse sentido, os CPMG são instituições de ensino que assemelham com a escola disciplinada que surgiu no século XVIII, cuja finalidade é controlar os indivíduos, além de fabricar sujeitos dóceis e úteis. Assim como nas escolas e colégios do século XVIII, percebemos, a partir do regimento e dos regulamentos, que as técnicas e os mecanismos de controle dos corpos também são utilizados nos CPMG. Não se trata de um sistema educacional comprometido em proporcionar autonomia e independência nos estudantes. Trata-se, isso sim, de uma instituição de controle, de normalização de comportamentos e ações, de naturalização das hierarquias. É um sistema que fabrica sujeitos dóceis, obedientes e úteis.

Os CPMG sustentam o funcionamento jurídico soberano dentro de suas estruturas com a centralização do poder na figura do comandante/diretor e as distribuições desse poder para as periferias de forma gradual. Por outro lado, vemos funcionar sobre os corpos dos indivíduos os mecanismos e técnicas disciplinares em seus cotidianos e atividades.

A disciplina tem objetivos claros: formatar corpos dóceis e úteis. Trata-se de um modo de fabricar certo tipo de sujeitos: obedientes, adaptáveis e funcionais. Os CPMG representam esse sistema de ensino e são instrumentos que fazem funcionar todos os mecanismos e técnicas de controle apontados, servindo para formatar subjetividades. O regimento e os regulamentos estudados oferecem pistas muito claras de como os colégios militares são instrumentos formativos de indivíduos enquadrados em um estilo militar de obediência servil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou a militarização das escolas públicas em Goiás. Essa realidade é marcada pela transferência de colégios estaduais geridos por servidores públicos por meio da Secretaria de Educação de Goiás para a administração da Secretaria de Segurança Pública por meio da corporação da PM. Assim, este trabalho teve a intenção de 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.

As escolas militares são implantadas por meio de projetos políticos vinculados ao PSDB e vêm alterando as características da educação estadual. Antes essas escolas eram espaços públicos democráticos e de acesso igualitário, já na gestão da PM, se tornam instituições destinadas a grupos seletos. Isso tornou-se evidente quando analisei a oferta de vagas para os estudantes, prioritariamente destinadas a dependentes de policiais e àqueles selecionados por sorteio e testes avaliativos. Há também cobrança de taxa e obrigatoriedade de aquisição de uniformes militares (com alto custo), inviabilizando a permanência de estudantes pobres na escola. Desse modo, 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. A escola estadual está deixando de ser pública.

O argumento mais divulgado para a implantação do CPMG é que a PM, ao assumir a unidade estadual de ensino, melhoraria a qualidade da instrução e aumentaria os índices do ENEM e do IDEB. No entanto, esse pressuposto não é suficiente para explicar a instalação de um sistema militar de ensino. Ao refletir sobre a história do surgimento dos CPMG e da acelerada transferência da escola pública para a corporação da PM, entendemos que a militarização da escola pública, pelo grau vertiginoso de sua ocorrência, nos últimos dois ou três anos, é um processo sintomático de um projeto de fundo, com alto grau de impacto social, promovido pelo governo do Estado de Goiás. Isso é evidente quando olhamos para a suspeita agilidade com que a Assembleia Legislativa do Governo de Goiás tem aprovado os projetos do poder Executivo estadual para transformar as escolas públicas em colégios militarizados, quase como se ela fosse mais um órgão do

poder Executivo do que uma representação democrática dos interesses do conjunto da sociedade.

Sobre o apoio supostamente geral que a sociedade estaria dando para a militarização da escola pública, na verdade não é unânime, nem geral, já que a sociedade não é um bloco indiviso. Por um lado, a suposta voz unitária da sociedade apoiando os CPMG é uma construção midiática favorável ao processo. Por outro lado, há uma maneira corrente de fazer o policiamento da sociedade no lugar de se buscar resolver os conflitos sociais produzidos pela desigualdade econômica. É mais uma maneira de pôr mecanismos de controle na população, agora dentro da escola.

Ao excluir uma camada social da escola pública militarizada, o Estado de Goiás traça o velho cordão sanitário isolador e excludente das partes constituídas socialmente como “perigosas” para a sociedade. Por esses caminhos as escolas militares conseguem um verdadeiro clamor favorável da pequena classe média sedenta de ascensão social. Ao lado disso, a fabricação mais ou menos artificial de quantificação das relações de ensino e aprendizagem, através de índices estatísticos de controle da aprendizagem, favorece ainda mais a conquista do apoio social dessa classe.

Aquela classe cujas representações são mais importantes, a do povo pobre que não consegue matricular seus filhos nessa escola antes pública, quase não consegue se fazer ecoar. Difícil achar mãe ou pai que consiga dizer publicamente não ter condições de manter filhos na escola estadual onde, antes, estavam matriculados, mas foram forçados a sair quando do advento da militarização, com a implantação da taxa da PM, verdadeiras mensalidades supostamente voluntárias.

Vem da humilhação das famílias pobres essa situação de dificuldade que tive em levantar a voz do povo. Uma voz que não é do interesse de uma grande imprensa jornalística e tem se mostrado altamente comprometida com o projeto político hegemônico no Estado.

Torna-se difícil, portanto, o registro probante da perspectiva das camadas mais populares. 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.

Além desses fatores, os CPMG são instituições de ensino que seguem outra modalidade e se distanciam das demais escolas públicas. Mesmo seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, têm características que reproduzem a estrutura do Exército. É na análise dos regulamentos dos CPMG que descobri sua proximidade com os CM das Forças Armadas. Esses dois tipos de colégio têm como matriz comum os valores de hierarquia e de disciplina, além do respeito cordial aos superiores. As regras e normas dessas escolas mostra que elas 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.

Isso me conduziu a perceber que os CPMG, pela relação com os CM, aninham-se no regaço da história recente do nosso país, cujas marcas são tão difíceis de rastrear e provar: a época do Regime Militar, deflagrado pelo Golpe Militar de 1964.

Porém, apesar de possuírem projetos educacionais similares, os CPMG são distintos dos CM, porque estes últimos são escolas criadas pelo Exército desde o final do século XIX e sua finalidade foi e é destinada a preparar os estudantes para a carreira militar. Os CPMG, por sua vez, seguem a estrutura militarizada de educação, mas não estão a serviço de preparar alunos para a carreira militar, nem para a de policial. Trata-se de um sistema em que a PM apossa-se da escola pública e educa adolescentes com base na estrutura do Exército.

Portanto, 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. Do primeiro ponto de vista, minimiza-se o caráter público da oferta do serviço (no sentido de ser irrestritamente aberto a todo cidadão). Do outro lado, restringe-se o caráter de uma “coisa pública”, que se supõe na formação básica da cidadania republicana e formação para a estrutura igualitária e não militarizada da vida social.

Graças ao recorte espacial feito nesta pesquisa, tornou-se necessário mostrar como o Estado goiano foi estruturado no poder Executivo e como privilegiou determinados grupos sociais. As relações de poder do governo com a sociedade se 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.

A PM é uma das formas do reflexo do autoritarismo e desde seu surgimento em Goiás esteve subordinada ao poder Executivo do Estado e a serviço de defender certos grupos sociais. Ela foi e é instrumento de repressão da população, coagindo e inibindo manifestações e revoltas sociais. Com a intervenção do governo militar, a polícia foi militarizada e suas bases foram revestidas pelas estruturas do Exército.

Por sua vez, 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. Em seu surgimento, um sistema de educação promovido pelo Estado era espaço seletivo e destinado a grupos privilegiados, excluindo a maioria da população. Uma educação universal se efetivou apenas no final do século XX, no entanto, foi instrumento de preparação de alunos pautado nas demandas de mercado. Na década de 1990, a elite brasileira migrou para a educação particular, e o ensino público ficou destinado à população geral. Isso acabou perpetuando a divisão entre ensino da elite e das massas.

Ao analisarmos as histórias do governo, da PM e da escola pública, percebemos as Forças Armadas permearem seus ambientes, sobretudo após o golpe de 1964. Por via de intervenções, conseguiram penetrar nas estruturas dos organismos e perpetuar a doutrina militar. Isso fez com que os Estados e instituições por muito tempo fossem extensões do Exército e proporcionassem à sociedade brasileira uma cultura com preceitos militares.

O desenrolar dessas histórias aparentemente distintas, mas em verdade imbricadas tem como ápice a escola pública no Estado de Goiás, por se tratar do local de formação de indivíduos. É com a implantação dos CPM que o espaço público passa a ser estruturado de forma militarizada. A PM, ao mesmo tempo instituição sob o comando do governo estadual e instrumento de controle dos sujeitos dentro dos colégios, submete-os a parâmetros de comportamento, naturalização de relações, normalização de atividades e formação determinada. 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.

Os problemas levantados aqui não são inteiramente resolvidos. Isso exigiria uma pesquisa social longe das possibilidades da presente proposta. Procuro, antes,

reunir os elementos que encaminhem uma reflexão de conjunto destes problemas pontuais. Restam grandes lacunas que cabem ao leitor e à pesquisa acadêmica futura.

O excurso no final do trabalho tem objetivo de apresentar os conceitos que governaram o pensamento da pesquisa. Da forma que é colocado, esse texto funciona como uma epistemologia *a posteriori*. Isso se fez necessário para pensar de que forma foi inspirada a pesquisa. O excurso tratou do aprendizado que tive com o filósofo Michel Foucault. Foi com seus estudos, principalmente o livro *Vigiar e punir*, de 1975, e o curso de 1976 apresentado no Colégio da França, intitulado *Em defesa da Sociedade*, que atentei para o tema da anátomo-política, relacionado à disciplina surgida na Europa durante a Idade Moderna, relacionada à disciplina militar inserida nas fábricas.

Com Foucault, foi possível entender como se constituiu a sociedade e em que bases históricas ela se fundamentou. Assim, pela ótica da genealogia histórica foucaultiana, vemos aparecer na sociedade moderna o poder disciplinar e o modo como o corpo individual se tornou instrumento de controle. Com a invenção de técnicas e mecanismos, a escola aparece como instituição de controle, regulação, normalização, padronização e fabricação de subjetividades.

Essa reflexão me levou a pensar sobre o tema da militarização da escola pública e sobre como o modo de disciplina militar descrito por Foucault aparece nos CPMG e nos CM. Com essa análise, vemos os corpos dos sujeitos dentro dessas escolas submetidos a técnicas e mecanismos disciplinares e sua forma passa a ser conformada e dócil.

Os embates filosóficos de Foucault com as ideias do contratualismo, no curso *Em defesa da sociedade*, possibilitaram refletir sobre as relações históricas da formação do Estado, sobre como se constituiu o autoritarismo militar no Brasil e de que maneira essa composição se liga com a militarização da escola pública em Goiás. 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.

O excurso é, assim, parte constitutiva deste trabalho e funciona como uma epistemologia de pesquisa. Foi com Foucault e o modo de filosofia que ele representa que pensei não somente o que ele escreveu, mas também a realidade em que me insiro, pois, por ser educador e pertencer à rede pública estadual de

Goiás, me insiro neste ato reflexivo e me ponho contra a militarização das escolas públicas e o saudosismo social do Regime Militar. 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.

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.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Thalys. “Precisa ser Militar para ser bom?”. In: Diário da Manhã, Goiânia, 24 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/cotidiano/2015/07/precisa-ser-militar-para-ser-bom.html>>. Acessado em: 15 fevereiro de 2016.

ALVES, Amone Inacia. *O Campo da Educação em Goiás: o Dilema do Ensino Público*. Artigo apresentado nos anais IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012.

ALVES, Flaviana e BARBOSA João. História da Transição: Professores e alunos relatam o processo de fusão entre escola civil e militar. In: *Educação Militar*, 2016. Disponível em; <<http://www.educacaomilitar.com.br/historia-da-transicao/>>. Acessado em 25 de junho de 2016.

ARNS, Paulo Evaristo (Org.). *Brasil nunca mais*. 9 a ed. Petrópolis, Vozes, 1985.

AZEVEDO, Eurico de Andrade. *Organizações Sociais*. Disponível em <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista5/5rev6.htm>>. Acessado em 25 de junho de 2016.

BELLE, Helena Beatriz de Moura. *Escola de Civismo e Cidadania: Ethos do Colégio Beta da Polícia Militar de Goiás*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2011.

_____. *Escola Democrática e Escola com Burocracia - Atuação dos Colégios da Polícia Militar no Estado de Goiás*. 2011. In: *Revistas Saberes*, Natal, v. 2, jun, 2011a p. 130 - 148.

BERTONI, Estêvão. Cresce no Brasil o Número de Escolas Básicas Públicas Geridas pela PM. In: *Folha de São Paulo*, São Paulo, 10 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1666631-cresce-no-brasil-o-numero-de-escolas-basicas-publicas-geridas-pela-pm.shtml>>. Acessado: 15 de janeiro de 2016.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. In: *Rev. Acta Scientiarum*, v. 34, nº 2, p. 157 – 168, July – dec., 2012.

BORGES, Pedro Célio Alves. Formação e Representação do Estado de Goiás. In: SOUZA, Dalva Borges de Souza (Org.). *Goiás: sociedade e estado*. Goiânia: Cênone, 2004, p. 51- 86.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em 25 de janeiro de 2016.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 agosto de 1971: fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* DOU de 12 de agosto de 1971.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* DOU de 23 de dezembro de 1996.

CANESIN, Maria Teresa; CLÍMACO, Adélia Araújo de S.; QUEIROZ Edna Mendonça O. de; ANDRADE, Maria Dalva Pereira. *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>>. Acessado em 21 de julho de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. *Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920.* Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

COMANDO DE ENSINO POLICIAL MILITAR - GO *Regimento Interno do Colégio da Polícia Militar de Goiás.* Disponível em: <http://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regimento_interno.pdf> Acessado em: 02 de março de 2016.

_____. *Edital nº 003 de 2015.* Edita as normas do concurso para ingresso de novos alunos dependentes do público civil nas unidades dos Colégios da Polícia Militar de Goiás – CPMG Fundamental e Ensino. 02 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://diariodegoias.com.br/cidades/19635-abertas-inscricoes-para-vagas-de-colegios-militares-de-goias>>. Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. *Regulamento de Continência do Colégio da Polícia Militar de Goiás.* Disponível em: <http://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regulamento_continencias.pdf> Acessado em: 02 de março de 2016a.

_____. *Regulamento de Disciplina do Colégio da Polícia Militar de Goiás.* Disponível em: <http://www.cpmganapolis.net/wp-content/uploads/2015/05/regulamento_disciplinar.pdf> Acessado em: 02 de março de 2016b.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer e Voto CEE.* Processo nº 200700044001783. Goiânia, 20 de dezembro de 2007.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. *O Colégio Militar do Rio de Janeiro: o modelo para a expansão do ensino secundário militar (1889-1919).* Artigo apresentado nos anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

CUNHA, Enio Cesar; CUNHA, Atelina Maria Silva. *Polícia Militar do Estado de Goiás (154 Anos): história, memória e representações.* REBESP, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 33-42, jan./jul. 2013.

DUARTE, Teresinha Maria. O projeto de desenvolvimento do Regime Militar e o Estado de Goiás. In: *OPSI*, Catalão, v. 9, n. 12, jan-jun 2009. p. 155 - 169.

EXÉRCITO BRASILEIRO. *Regimento Interno dos Colégios Militares*. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, 2003. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/ricm_2003.pdf> Acessado em 13 de maio de 2016.

_____. *Regulamento dos Colégios Militares*. Portaria nº 042, de Fevereiro de 2008. Disponível em <http://www.cmn.eb.mil.br/images/regulamento/R-69_Regulamento%20dos%20Colegios%20Militares.pdf>. Acessado em 14 de maio de 2016.

_____. *O sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e sua proposta pedagógica*. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/pag_sistemaCM.htm>. Acessado em: 14 de maio de 2016.

GOIÁS. *Decreto nº 2.079, de 21 de setembro de 1982*. Aprova o Regimento Interno do Centro Educacional Hugo de Carvalho Ramos. D.O de 28 de Setembro de 1982.

_____. *Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976*: dispõe sobre a organização básica da Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. D.O de 01 de julho 1976.

_____. *Lei nº 9.391, de 22 de novembro de 1983*. Autoriza as mudanças que especifica no Sistema Administrativo do Poder Executivo e dá outras providências. D.O de 24.11.1983.

_____. *Lei nº 14.044, de 21 de dezembro de 2001*: dispõe sobre as unidades do Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG). D.O de 26 de dezembro de 2001.

_____. *Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001*: dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. D.O de 26 de dezembro 2001a.

_____. *Lei nº 16.152, de 26 de outubro de 2007*: promove a fusão das Unidades Escolares da Secretaria da Educação e da Polícia Militar que especifica. D.O de 12 de novembro de 2007.

_____. *Lei nº 18.342, de 30 de dezembro de 2013*: dispõe sobre a criação, na Polícia Militar do Estado de Goiás, da unidade que especifica e dá outras providências. D.O de 31 de dezembro de 2013.

_____. *Lei nº 18.556, de 25 de junho de 2014*: dispõe sobre a criação do Colégio da Polícia Militar de Goiás –CPMG– que menciona e dá outras providências. D.O de 26 de junho de 2014.

_____. *Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015*: dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. D.O de 24 de julho de 2015.

_____. *Lei nº 19.066, de 21 de outubro de 2015*: Introduz alterações na Lei nº 18.967, de 22 de julho de 2015, que dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em Colégios Militares e dá outras providências. D.O de 23 de outubro de 2015a.

_____. *Lei nº 19.122, de 15 dezembro de 2015*: altera as Leis nº 16.921, de 08 de fevereiro de 2010, 17.032, de 02 de junho de 2010, 18.419, de 08 de abril de 2014, 18.420, de 08 de abril de 2014, 18.421, de 08 de abril de 2014, 18.464, de 13 de maio de 2014, 18.474, de 19 de maio de 2014, 18.475, de 19 de maio de 2014, 18.476, de 19 de maio de 2014, 18.562, de 30 de junho de 2014, 18.572, de 30 de junho de 2014, e 18.598, de 02 de julho de 2014. D.O de 17 de dezembro 2015b.

_____. *Lei nº 19.308, de 17 de maio de 2016*: Cria os Colégios da Polícia Militar de Goiás –CPMGO–, por transformação das Escolas Estaduais locais que menciona, e dá outras providências. D.O de 20 de Maio de 2016.

_____. *Projeto de lei ordinária*: Dispõe sobre a transformação das unidades de ensino que especifica em colégios militares e dá outras providências. Processo nº2015002180. Assembleia Legislativa, 23 de junho de 2015c.

_____. Resolução nº 13, de 28 de julho 1858: Relativo a Criação da Força Policial. Julho de 1858. Disponível em: <gabinetecivil.goias.gov.br/downloads/criacao_pm.pdf> Acessado em 15 de julho de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Internacionalização das Políticas Educacionais e Políticas para a Escola: Elementos Para uma análise Pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental*. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012. Arquivo disponível em <http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0087s.pdf> Acessado em 20 de maio de 2016.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização e publicações técnico-científicas*. 8. ed., ver. ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FERNANDES, Sílvia Reis. *Concepções e Práticas de Avaliação vigentes em Escolas Públicas: A Influência das Políticas Educacionais no Trabalho dos Professores*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERRAZ, Francisco César Alves. *Relações Entre Civis e Militares no Brasil: um esboço histórico*. In: Revista História & Ensino. V.4. Londrina, out. 1998, p. 115-137.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Trad. de L. F. A. Sampaio. 15º ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. *Em Defesa da Sociedade*: Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. de Maria Thereza da Costa e Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

_____. *Nietzsche, a Genealogia e a História*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 55 – 86.

_____. *O Nascimento da Medicina Social*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a. p. 143 – 170.

_____. *O Nascimento do Hospital*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. p. 171 – 189.

_____. *O Sujeito e o Poder*. In P. RABINOW e H. DREYFUS, Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. *“Omnis e Singulatim”*: Uma Crítica da Razão em Política. In: *Novos Estudos Cebrap*, nº 26, Março de 1990. p. 77-99.

_____. *Poder-Corpo*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014c. p. 234 – 243.

_____. *Sobre a Prisão*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014d. p. 213 – 233.

_____. *Verdade e Poder*. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014e. p. 35 – 54.

_____. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013, 41ª ed.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 24, nº 82, p. 93-130. Campinas, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acessado 20 de maio de 2016.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 07- 34.

MELO-SANTOS, Pollyana Cristiane de Melo. *A atuação do psicólogo junto às Varas da Família: reflexões a partir de uma experiência*. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2013.

MENEZES, Rodolfo Rosa Telles. *Hierarquia entre lei complementar e lei ordinária*. Texto publicado na revista eletrônica *Âmbito Jurídico*. Rio Grande, 2016. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11002>. Acessado em 18 de julho de 2016.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS. Promotor Fernando Aurvalle Krebs; portaria nº 21/2016. Goiânia, 23 de fevereiro de 2016. Disponível em <<http://sintego.org.br/midias/downloads/01032016152930.pdf>>. Acessado em 18 de julho de 2016.

OLIVEIRA, Adriana Mara Vaz de e PEIXOTO, Elane Ribeiro. Jardim Goiás, o bairro de um dono. ANPUH – XXV *Simpósio Nacional de História* – Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Rodrigo Mendes. *O Projeto Educacional Brasileiro Durante o Regime Militar e o Ensino de História em Goiás (1964-1979)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Goiás, 2015.

PEREIRA, Elio Gomes; VIVENTINI, Albertina. História e educação da Polícia Militar de Goiás (1970 – 2000). In: IV *Simpósio Nacional de História Cultural – Escritas da História: Ver – Sentir – Narrar*. Universidade Federal do Piauí – PI, 2012. Disponível em: <<http://gthistoriacultural.com.br/VIsimposio/anais/Elio%20Gomes%20Pereira%20&%20Albertina%20Viventini.pdf>>. Acessado em 18 de julho de 2016>. Acessado em 18 de julho de 2016.

PEREIRA, Elio Gomes. A História da Educação na Polícia Militar de Goiás: sob a óptica da fotografia. Anais do II Congresso Internacional de História da UFG Jataí, 2011. Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2074.pdf>>. Acessado em 25 de julho de 2016.

RABELO, Francisco Chagas E. Mobilização Social e Tradicionalismo Político em Goiás (Governo Mauro Borges 1961 – 1964). In: SOUZA, Dalva Borges de Souza (Org.). *Goiás: sociedade e estado*. Goiânia: Cãnone, 2004, p. 51- 86.

RECC-GO (Rede Estudantil Classista e Combativa – Seção Goiás). Em Goiás tem escola de luta: a luta dos secundaristas contra os projetos educacionais. 28 de dezembro de 2015. Publicado em: <<https://lutafob.wordpress.com/2015/12/28/recc-go-em-goias-tem-escola-de-luta-a-luta-dos-secundaristas-contra-os-projetos-educacionais/>>. Acessado em 21 de julho de 2016.

RESENDE, Luciana Araujo Valle de. Reorganização Educacional: As escolas polivalentes como uma das vias para a profissionalização do ensino. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EC57.pdf>>. Acessado em: 15 julho de 2016.

SADDI, Rafael. Colégio da Polícia Militar Excluem os Alunos mais Pobres. Diário da Manhã, 6 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/cultura/2015/08/colegios-da-policia-militar-excluem-os-alunos-mais-pobres.html>> Acessado: 20 de julho de 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. *A Genealogia dos Regimentos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiânia*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2010.

SASSATELLI, Fr. Marcos. À Secretaria de Educação de Goiás: Que diálogo é esse? In: *Adital*. 25 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=87851&langref=PT&cat=>>>. Acessado em: 21 julho de 2016.

SAVIANI, Dermeval. *A Escola Pública Brasileira no Longo Século XX (1989-2001)*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2004. Encontrado em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acessado em: 15 julho de 2016.

_____. *História das ideias pedagógicas do Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: *A “Velha” República*. Revista Tempo, nº 26, Departamento de História da UFF, 2008, p. 32 - 55.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. *Colégio Militar de Campo Grande-Ms: Tecendo os Fios do Habitus Professoral*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2011.

SILVA, Sirismar Fernandes. Hierarquia e Disciplina no Colégio da Polícia Militar - Estudo de Caso do Cpmg Dr. César Toledo. In: *Revista Brasileira de Estudos de Segurança Pública*, VOL. 2, Nº 1 (2009).

SOARES, Ana Maria Iribarem. *O colégio militar de Curitiba: a mentalidade desejada*. Anais: Seminário de pesquisa em educação Região sul: mesa redonda nº 35 – Eixo Temático 6 – Educação, Cidadania e Intercultura. UFPR, Brasil, 2002. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Educacao,_cidadania_e_intercultura/Mesa_Redonda/01_10_26_m35-78.pdf> Acessado em 20 de julho de 2016.

SOMBRA, Edson. Educação em Goiás: nenhuma OS da Educação é classificada e secretaria abrirá novo chamamento. *Jornal Opção*: 24 de março de 2016. Disponível: <<http://www.bripress.com.br/colunistas/educacao-em-goias-nenhuma-os-da-educacao-e-classificada-e-secretaria-abrira-novo-chamamento20160324>>. Acessado em: 20 de julho de 2016.

SOUZA, Cibeli de. História da Polícia Militar de Goiás. In: *O Anhanguera*. Goiânia: Polícia Militar do Estado de Goiás, ano I, nº. 1, 1999.

SOUZA, Dalva Borges. O Golpe em Goiás. In: SOUZA, Dalva Borges de Souza (Org.). *Goiás: sociedade e estado*. Goiânia: Cãnone, 2004, p. 85 - 130.

SUGIZAKI, Eduardo. Da Anátomo-política à Biopolítica. In: *Fenomenologia Hoje III: bioética, biotecnologia, biopolítica*. Organizado por Ricardo de Souza e Nythamar Fernandes de Oliveira. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *Historicismo e sujeito de interesse: uma história dos modos de subjetivação em Foucault*. In: *1º Seminário de Pesquisa da PósGraduação em História UFG/UCG*. Goiânia: Ed. da UCG, 2008a.

TOLEDO, Flávia. *Por que os secundaristas estão ocupando suas escolas em Goiás?* In: *Esquerda Diário*. São Paulo, 28 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Por-que-os-secundaristas-estao-ocupando-suas-escolas-em-Goiás>> Acessado em 21 de julho de 2016.

UNITED NATIONS: Convention on the Rights of the Child - Committee on the Rights of the Child. *Concluding observations on the combined second to fourth periodic reports of Brazil*. 30 Outubro 2015.

VIANNA, Gilberto de Souza. O sabre e o livro: o ensino militar no Paraná: a experiência do colégio militar de Curitiba (1959-1988). In: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro: 2000, CD-ROM.

VINÍCIUS, Marcus. Governo terceiriza escolas e o estacionamento do Serra Dourada. *Diário da Manhã*, Goiânia, 23 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.dm.com.br/politica/2015/10/governo-terceiriza-escolas-e-o-estacionamento-do-serra-dourada.html>>. Acessado e: 16 julho de 2016.