

Hélio Cleidilson de Oliveira Sena

ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO:

Um Estudo sobre
a Parceria entre
Corporações Militares
e Redes Públicas
de Ensino



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

HÉLIO CLEIDILSON DE OLIVEIRA SENA

**ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO:
Um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino**

São Leopoldo

2021

HÉLIO CLEIDILSON DE OLIVEIRA SENA

**ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO:
Um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Viviane Klaus

São Leopoldo

2021

Capa

Daniel Cunha

E-mail: danielcunhapp@gmail.com

São Leopoldo, 2021

Sena, Hélio Cleidilson de Oliveira.

S474e Escolas militarizadas no Maranhão: um estudo sobre a parceria entre corporações militares e redes públicas de ensino / Hélio Cleidilson de Oliveira Sena. - São Leopoldo, 2021.
204 f : il. col.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação - São Leopoldo, 2021.
Orientador: Prof.^a Dra. Viviane Klaus.

1. Colégios militares. 2. Escolas militarizadas. 3. Racionalidade neoliberal. 4. Neoconservadorismo. 5. Parcerias educacionais. I. Título.

CDD 355.07

Ficha Catalográfica: Solange Hiller Herthz Santos CRB-3/1058

HÉLIO CLEIDILSON DE OLIVEIRA SENA

**ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO:
Um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em: ___/___/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

Prof.^a Dra. Morgana Domênica Hattge – UNIVATES

Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Dedico esta dissertação à minha mãe, que sempre acreditou no meu crescimento e desenvolvimento intelectual e buscou, com todas as suas forças e limitações, dar o melhor de si; e à minha esposa, que sempre esteve ao meu lado durante todo este processo de formação e produção do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao Grande Arquiteto do Universo, pelo dom da vida e por ter propiciado todas as maravilhas da natureza.

À minha mãe, Maria Helena, e ao meu pai, Carlos Alberto, por estarem sempre ao meu lado, incentivando-me na busca do crescimento intelectual. Às minhas irmãs, Cleidiane e Cleidilane, e ao meu irmão, Hélido, por estarem sempre ao meu lado.

À minha esposa, Lílian, e a meus filhos, Artur e Alice, pela paciência, pelo companheirismo e por acreditarem no meu potencial de crescimento intelectual.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Viviane Klaus, que me conduziu de forma harmoniosa, proporcionando que eu desnaturalizasse muitas coisas que achava que eram naturais e me levando a problematizar os reais problemas que assolam o mundo – em especial na área educacional. Minha eterna gratidão, admiração e respeito.

À minha banca de qualificação, Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, da Unisinos e Prof.^a Dra. Morgana Domênica Hattge, da Univates, pelos apontamentos e sugestões que me fizeram repensar alguns conceitos do meu projeto de pesquisa e aprimorar a escrita final da dissertação.

Ao grupo de pesquisa, que me acompanhou durante estes dois anos de problematizações e desnaturalizações, criando verdadeiros laços de amizade.

À minha turma de mestrado, pela parceria e amizade construídas ao longo do curso.

Aos professores da Unisinos, que nos propiciaram novos conhecimentos e amizades.

Ao designer Daniel Cunha, pela elaboração da capa. À Aline Nardes, por contribuir na revisão e na formatação deste trabalho. À Mara Rosane, por ter contribuído de forma tão competente e afetiva nas transcrições das entrevistas realizadas.

Aos(às) secretários(as) e coordenadores(as) das Secretarias Municipais de Educação de Rosário, Santa Rita, Arari, Caxias, Timon e Barra do Corda; e da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão.

Ao Corpo de Bombeiros e à Polícia Militar do Maranhão, que autorizaram a minha pesquisa e ajudaram na disponibilização dos dados para a sua realização.

“Em vez de gerar solidariedade, a condição existencial presente, ajudada e encorajada pela filosofia administrativa e a nova estratégia de dominação, é uma fábrica de suspeita recíproca, do antagonismo de interesses, rivalidade e disputa.” (BAUMAN, 2017, p. 95).

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Escolas Militarizadas no Maranhão: um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino*, teve o seguinte problema de pesquisa: o que tem mobilizado as Redes de Ensino Público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar e com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas? Que efeitos são produzidos por tais parcerias na gestão administrativa e pedagógica destas escolas militarizadas? Os objetivos da pesquisa foram: mapear e estudar os motivos que levam as Redes Públicas de Ensino a transformarem algumas de suas instituições em escolas militarizadas (Militar/Rede Municipal ou Estadual); compreender como se gestam e ampliam os acordos de cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública e as Redes Municipais e Estadual de educação do Maranhão; e compreender os efeitos dessas parcerias nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das Redes estudadas. A metodologia utilizada incluiu a análise documental e a entrevista compreensiva. O material empírico foi composto por documentos oficiais das escolas militarizadas (leis de criação, termos de cooperação, PPPs, normas e regimentos internos) e pela transcrição de sete entrevistas com as Secretarias de Educação e duas entrevistas com as Diretorias de Ensino do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar. O trabalho apresenta: um levantamento atinente a número, tipologia e localização dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil; a historicidade dos colégios militares do país; uma discussão sobre neoliberalismo na interface com o neoconservadorismo e a reforma educacional no Brasil, incluindo o processo de militarização das escolas; e a análise do material empírico. Tal análise foi realizada a partir de quatro categorias analíticas: sobre as parcerias celebradas entre a rede pública de ensino e as corporações militares no Maranhão; sobre a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão; sobre a disciplina e o “lugar” do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão; e sobre a “melhoria” dos indicadores educacionais nas escolas militarizadas do Maranhão e a performatividade. Entre os principais achados da pesquisa, destacam-se: o que mobiliza as Redes a transformarem escolas públicas em escolas militarizadas é a possibilidade de “resolverem” o problema da violência e da indisciplina nas escolas situadas em regiões de vulnerabilidade, o que empalidece uma discussão mais aprofundada sobre desigualdades sociais na Contemporaneidade; a gestão militarizada dá o tom das funções da escola, bem como dos contornos “pedagógicos” que são baseados em disciplina, hierarquia, organização e performatividade, de modo que o pedagógico é reinscrito nesta lógica; as escolas militarizadas ganham credibilidade pelo

resgate dos valores do passado, com uma disciplina rígida e alguns valores morais; geram exclusão de alunos na forma de ingresso, na cobrança de taxas e na transferência de alunos que não se adequam a normas; possuem professores que se adequam à filosofia da escola; ganham credibilidade pela sua performatividade evidenciada nos resultados alcançados nos exames externos.

Palavras-chave: Colégios militares. Escolas militarizadas. Racionalidade neoliberal. Neoconservadorismo. Parcerias educacionais.

ABSTRACT

This dissertation, entitled *Militarized Schools in Maranhão: a Study on the Partnership Between Military Corporations and the Public School System Networks*, was guided by the following research problem: what is the motivation that underlies the interest by Maranhão's Public School System in establishing partnerships with the Military Fire Corp, as well as the Military Police, enabling these forces to take on the administrative and pedagogical management in this militarized schools? Which effects are produced by such partnerships in the administrative and pedagogical management of these militarized schools? The objectives of the research were: to map and to study the reasons that lead the Public School System Networks to turn themselves into militarized (Military/Local or State School) systems; to understand how the cooperation agreements between the Public Security Secretary and Municipal/State education networks of Maranhão are conceived and amplified; finally, to understand the effects of such partnerships on the Political-Pedagogical Projects (PPPs) within the studied networks. The methodology adopted includes the documental analysis and the comprehensive interview. The empirical material was constituted of official documents from the militarized schools (rules of implementation, terms of cooperation, PPPs, rules and internal regiments); and by the transcription of seven interviews with the secretaries of education, and two interviews with the Boards of Teaching of both the Fire Corp and the Military Police. The study presents: a survey related to number, typology, and localization of the military schools in Brazil; a discussion about neoliberalism on the interface with neoconservatism and the Brazilian educational reform, including the process of school militarization; and the analysis of the empirical material. This analysis was conducted through four analytical categories: the celebrated partnerships between the public-school network and the military corporations in Maranhão; the structure and functioning of militarized schools in Maranhão; the discipline and the "place" of the pedagogical aspects in militarized schools in Maranhão; and, finally, the "improvement" of the educational indicators in the militarized schools in Maranhão and their performativity. Among the main findings of this research, it is possible to highlight the following: what mobilizes the Networks to turn public schools into militarized ones is the possibility of "solving" the violence and the indiscipline problems in schools located in vulnerable regions, which does not favor a more profound discussion about social inequity in Contemporaneity; militarized management sets the tone in the school functions, as well as the pedagogical "contours", which are based on discipline, hierarchy, organization and performativity, in a way that the pedagogical aspect is re-inscribed in this

logic; militarized schools gain credibility by reviving values from the past, with a rigid discipline and some moral values; they generate the exclusion of students by eligibility, by charging fees and through transferring students that do not adapt to the norms; these militarized schools have teachers that adapt to the philosophy of the school; they gain credibility by their performativity made evident in the obtained results on the external examinations.

Keywords: Military academies. Militarized schools. Neoliberal rationale. Neoconservatism. Educational partnerships.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Relação de colégios militares do Exército..... | 23 |
| Quadro 2 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas da Marinha..... | 24 |
| Quadro 3 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas da Aeronáutica..... | 25 |
| Quadro 4 – Relação de escolas militarizadas dos estados e municípios | 25 |
| Quadro 5 – Relação de escolas militarizadas da PM e do CBM no Maranhão..... | 27 |
| Quadro 6 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas do Brasil por região | 28 |
| Quadro 7 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas por instituição | 33 |
| Quadro 8 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas por dependência..... | 34 |
| Quadro 9 – Trabalhos selecionados na categoria “História, cultura e ensino”..... | 40 |
| Quadro 10 – Trabalhos selecionados na categoria “Práticas pedagógicas, inclusão e exclusão”..... | 45 |
| Quadro 11 – Trabalhos selecionados na categoria “Educação militar, educação de mulheres e estudos de gênero”..... | 51 |
| Quadro 12 – Trabalhos selecionados da categoria “Práticas docentes/formação continuada” | 52 |
| Quadro 13 – Trabalhos selecionados na categoria “Gestão militar/educação militar” | 54 |
| Quadro 14 – Composição das equipes dos CMCBs e CMTs..... | 59 |
| Quadro 15 – Localização das escolas militarizadas por Secretaria..... | 60 |
| Quadro 16 – Relação de entrevistas realizadas | 61 |
| Quadro 17 – Relação de documentos que foram analisados na pesquisa..... | 62 |
| Quadro 18 – Relação de documentos repassados dos CMCB..... | 63 |
| Quadro 19 – Relação de documentos coletados dos CMT..... | 63 |
| Quadro 20 – Colégios militares por data de criação..... | 81 |
| Quadro 21 – Amostra dos colégios estaduais..... | 86 |
| Quadro 22 – Relação das escolas públicas selecionadas para o Pecim em 2020 por região.... | 93 |
| Quadro 23 – Relação de escolas militarizadas no Maranhão por ordem cronológica de criação | 110 |
| Quadro 24 – Relação de responsabilidades entre os entes das escolas estaduais..... | 113 |
| Quadro 25 – Sobre as parcerias nas escolas de dependência municipal | 114 |
| Quadro 26 – Sobre a parceria na visão dos entrevistados do CBM e da PM | 115 |
| Quadro 27 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas de dependência estadual..... | 126 |
| Quadro 28 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Timon | 126 |
| Quadro 29 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Arari..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 30 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas de Rosário e Caxias..... | 127 |
| Quadro 31 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas do CMT | 127 |
| Quadro 32 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Santa Rita..... | 128 |
| Quadro 33 – Sobre a gestão militar e pedagógica nas escolas de dependência estadual | 129 |
| Quadro 34 – Sobre a gestão militar e pedagógica nas escolas de dependência municipal..... | 129 |
| Quadro 35 – Sobre os conflitos na gestão das escolas de Rosário e Caxias..... | 130 |
| Quadro 36 – Sobre os conflitos na gestão das escolas na visão das diretorias de ensino do CBM e da PM..... | 131 |
| Quadro 37 – Sobre o ingresso no primeiro ano de implantação em Timon | 156 |
| Quadro 38 – Sobre o ingresso no primeiro ano de implantação dos CMCBs XI, V, IX e X. | 157 |
| Quadro 39 – Sobre o ingresso nas escolas de Rosário | 159 |
| Quadro 40 – Sobre o ingresso nos CMTs e no CMCB I..... | 159 |
| Quadro 41 – Sobre o ingresso nos CMTs e nos CMCBs | 160 |
| Quadro 42 – Sobre a associação de pais e a taxa escolar | 161 |
| Quadro 43 – Sobre a disciplina nas escolas de dependência estadual..... | 172 |
| Quadro 44 – Sobre a disciplina e a conduta dos alunos nas escolas de dependência municipal..... | 172 |
| Quadro 45 – Sobre a disciplina e a conduta os professores nas escolas de dependência municipal..... | 173 |
| Quadro 46 – Sobre a disciplina na visão das diretorias de ensino do CBM e da PM | 174 |
| Quadro 47 – Sobre os resultados nas escolas sob dependência estadual..... | 182 |
| Quadro 48 – Sobre os resultados nas escolas sob dependência municipal..... | 182 |
| Quadro 49 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 3 e 8 | 183 |
| Quadro 50 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 1 e 7 | 183 |
| Quadro 51 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 6 e 9 | 183 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas por regiões no Brasil . | 29 |
| Gráfico 2 – Percentual de colégios militares e escolas militarizadas por regiões no Brasil..... | 30 |
| Gráfico 3 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Centro-Oeste | 30 |
| Gráfico 4 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Norte..... | 31 |
| Gráfico 5 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Sudeste | 31 |
| Gráfico 6 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Sul | 32 |
| Gráfico 7 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Nordeste | 32 |
| Gráfico 8 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas por instituição | 33 |
| Gráfico 9 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas por dependência | 34 |
| Gráfico 10 – Panorama de estabelecimentos de Educação Básica no Maranhão..... | 35 |
| Gráfico 11 – Número de matrículas na educação básica do Maranhão: comparativo ano a ano ... | 36 |
| Gráfico 12 – Colégios das Polícias Militares do Brasil..... | 86 |
| Gráfico 13 – Quantitativo de escolas cívico-militares por regiões instituídas em 2020 | 94 |
| Gráfico 14 – Quantidade de alunos matriculados nos CMCBs em 2020 | 151 |
| Gráfico 15 – Quantidade de alunos matriculados nos CMTs..... | 152 |
| Gráfico 16 – Quantidade de militares dos CMCBs | 153 |
| Gráfico 17 – Quantidade de militares dos CMTs | 154 |
| Gráfico 18 – Quantidade de servidores das secretarias de educação dos CMCBs..... | 154 |
| Gráfico 19 – Quantidade de servidores das secretarias de educação dos CMTs..... | 155 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|-----|
| Mapa 1 – Localização dos CMTs do Maranhão..... | 38 |
| Mapa 2 – Localização das escolas militarizadas do Maranhão | 39 |
| Mapa 3 – Localização do SCMB..... | 82 |
| Mapa 4 – Localização dos CMTs e CMCBs do Maranhão..... | 111 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AC | Atendimento complementar |
| AEE | Atendimento educacional especializado |
| AER | Aeronáutica |
| CBMMA | Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão |
| CBM | Corpo de Bombeiros Militar |
| CEMTBM | Centro de Ensino Médio Tiradentes |
| CMCB | Colégios Militares do Corpo de Bombeiros |
| CMBH | Colégio Militar de Belo Horizonte |
| CMCG | Colégio Militar de Campo Grande |
| CMPA | Colégio Militar de Porto Alegre |
| CMRJ | Colégio Militar do Rio de Janeiro |
| CMSM | Colégio Militar de Santa Maria |
| CMS | Colégio Militar de Salvador |
| CMT | Colégios Militares Tiradentes |
| CPOR | Centro de Preparação de Oficiais da Reserva |
| CTBM | Colégios Tiradentes da Brigada Militar |
| DECEX | Departamento de Educação e Cultura |
| DEPA | Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial |
| EB | Exército Brasileiro |
| EPCAR | Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica |
| ESP | Escola sem Partido |
| EsPCEX | Escola Preparatória de Cadetes do Exército |
| FAB | Força Aérea Brasileira |
| MAR | Marinha |
| MEC | Ministério da Educação |
| PM | Polícia Militar |
| PMMA | Polícia Militar do Maranhão |
| SCMB | Sistema dos Colégios Militares do Brasil |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEMA | Universidade Estadual do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 2 SOBRE A PESQUISA | 19 |
| 2.1 Trajetória e Inquietações de Pesquisa | 19 |
| 2.2 Sobre Colégios Militares e Escolas Militarizadas | 21 |
| 2.3 Escolas Militarizadas no Maranhão | 35 |
| 2.4 Revisão de Literatura..... | 40 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 57 |
| 4 HISTÓRICO DOS COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL..... | 66 |
| 4.1 Do Ensino Militar no Brasil aos Colégios Militares | 66 |
| 4.2 Histórico dos Colégios Militares do Exército | 79 |
| 4.3 Escolas Militarizadas dos Estados e Municípios | 85 |
| 5 NEOLIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL | 96 |
| 6 ESCOLAS MILITARIZADAS COMO “SOLUÇÃO” PARA OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS: JUSTIFICATIVAS PARA A INSTITUIÇÃO DA GESTÃO MILITAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MARANHÃO | 108 |
| 6.1 Sobre as Parcerias Celebradas entre a Rede Pública de Ensino e as Corporações Militares no Maranhão | 110 |
| 6.2 Sobre a Estrutura e o Funcionamento das Escolas Militarizadas no Maranhão..... | 128 |
| 6.3 Sobre a Disciplina e o “lugar” do Pedagógico nas Escolas Militarizadas no Maranhão..... | 163 |
| 6.4 Sobre a “Melhoria” dos Indicadores Educacionais nas Escolas Militarizadas do Maranhão e a Performatividade | 179 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 188 |
| REFERÊNCIAS..... | 191 |
| APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA..... | 203 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 204 |

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado procurou compreender como se gestam as parcerias realizadas entre as corporações de segurança pública do Maranhão, especificamente o Corpo de Bombeiros e a Polícia Militar, e as secretarias municipais e estadual de educação do Maranhão, para a militarização de algumas de suas escolas públicas. Ela teve o seguinte problema de pesquisa: o que tem mobilizado as Redes de Ensino Público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar e com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas? Que efeitos são produzidos por tais parcerias na gestão administrativa e pedagógica destas escolas militarizadas?

Assim, a arquitetura desta dissertação foi composta por seis capítulos, que foram fundamentais para a tessitura e organização da minha escrita.

O segundo capítulo, intitulado *Sobre a Pesquisa*, é um capítulo introdutório no qual apresento o percurso realizado na composição do estudo. Para tal, ele foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, discorro sobre a minha trajetória e inquietações de pesquisa, bem como apresento o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção, discuto, de forma geral, a composição dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil, questão que retomo de forma mais aprofundada no quarto capítulo. Na terceira seção, abordo especificamente as escolas militarizadas no Maranhão, lócus da pesquisa. Na quarta e última seção, apresento a revisão de literatura, procurando compreender em que medida o meu estudo se diferencia dos estudos já realizados que se relacionem ao objeto aqui investigado.

No terceiro capítulo, abordo os caminhos metodológicos que percorri e discuto, brevemente, a entrevista compreensiva e a análise documental, que foram fundamentais para compreender e analisar a empiria em busca de respostas para o problema de pesquisa.

No quarto capítulo, discorro sobre o histórico dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil. Para uma melhor compreensão, ele foi dividido em três seções: na primeira seção, discuto a emergência do ensino militar no Brasil até o aparecimento dos primeiros colégios; na segunda, discorro sobre os colégios militares do Exército; e, na terceira e última seção, abordo as escolas militarizadas dos estados e municípios.

No quinto capítulo, busquei compreender o neoliberalismo na interface com o neoconservadorismo e a reforma educacional no Brasil, evidenciando que a ampliação das escolas militarizadas se articula com a racionalidade neoconservadora e com as novas políticas de reformas educacionais neoliberais.

No sexto capítulo, intitulado *Escolas Militarizadas como “Solução” para os Problemas Educacionais: Justificativas para a Instituição da Gestão Militar na Rede Pública de Ensino do Maranhão*, analiso o material empírico da pesquisa. O capítulo foi dividido em quatro categorias analíticas, sendo cada uma delas analisada em seção específica. São elas: sobre as parcerias celebradas entre a rede pública de ensino e as corporações militares no Maranhão, em que discuto como foram celebrados os termos de cooperação e as leis de criação das escolas militarizadas, assim como procuro compreender as motivações da escolha das escolas – questão profundamente atrelada à vulnerabilidade social –; sobre a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão, em que abordo o funcionamento dessas escolas e a composição das equipes diretivas, bem como problematizo a forma de ingresso nas escolas militarizadas; sobre a disciplina e o “lugar” do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão, em que discuto o papel do pedagógico nestas escolas e como é trabalhada essa questão da disciplina; e sobre a “melhoria” dos indicadores educacionais nas escolas militarizadas do Maranhão e a performatividade, em que discorro sobre os motivos que levaram as secretarias de educação a firmarem parcerias com as corporações militares.

Por fim, após a compreensão e análise deste panorama de criação e expansão das escolas militarizadas, articuladas à racionalidade neoconservadora e às políticas de reformas educacionais neoliberais, apresento as considerações finais da pesquisa, em que abordo os principais achados, dentre os quais destacam-se: o empalidecimento do pedagógico e o fortalecimento da disciplina propriamente dita; a criminalidade e a violência como critérios de escolha das escolas; a forma de ingresso e as cobranças de taxas como formas de exclusão; a performatividade como motivação de implantação das parcerias; e a lógica gerencialista na qual as escolas operam.

2 SOBRE A PESQUISA

Conforme já mencionado, neste capítulo, apresento o percurso realizado na composição da pesquisa. Para tal, ele foi dividido em quatro seções. Na primeira seção, discorro sobre a minha trajetória e minhas inquietações de pesquisa, bem como apresento o problema e os objetivos da investigação. Na segunda seção, discuto, de forma geral, a composição dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil, questão que retomo de forma mais aprofundada no terceiro capítulo. Na terceira seção, abordo especificamente as escolas militarizadas no Maranhão, lócus da pesquisa. Na quarta e última seção, apresento a revisão de literatura, procurando compreender em que medida o meu estudo se diferencia dos estudos já realizados que se relacionem ao objeto aqui investigado.

2.1 Trajetória e Inquietações de Pesquisa

Concluí o meu Ensino Médio em 2000; e, em 2001, prestei o concurso para o Curso de Formação de Sargentos da Aeronáutica Brasileira, na cidade de Guaratinguetá (SP). Passei no processo seletivo e iniciei o curso em julho de 2001. Em dezembro de 2002, concluí o curso e fui promovido à graduação de terceiro-sargento da Aeronáutica, na especialidade de estrutura de aeronaves, sendo transferido para trabalhar no Centro de Lançamento de Alcântara (MA).

Em 2004, ingressei no curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e concluí a graduação em junho de 2010 – mas não exerci a função de professor, mesmo que tenha ministrado algumas aulas particulares.

Em 2005, prestei o vestibular para o curso de Formação de Oficiais do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão – Bacharelado em Segurança Pública e do Trabalho – na Universidade Estadual do Maranhão, em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão (CBMMA), e iniciei a minha nova profissão como cadete em agosto de 2006, passando a fazer parte do quadro efetivo do CBMMA. O curso teve a duração de três anos em tempo integral, de forma que encerrei o meu vínculo profissional como sargento da Aeronáutica.

Em 2009, concluí o curso de formação de oficiais do CBMMA, sendo declarado aspirante a oficial, desde então passando a exercer funções de gestão nas unidades operacionais do Corpo de Bombeiros e atuando nas cidades maranhenses de Balsas, Estreito, São Luís e Caxias. Em 2016, passei a atuar na cidade de Timon (MA). Paralelamente às funções de gestão no Batalhão do Corpo de Bombeiros da localidade, assumi o Projeto de Responsabilidade Social Bombeiro Mirim, que tem como objetivo afastar do mundo das drogas e da criminalidade

adolescentes da faixa etária de 12 a 16 anos, dando instruções voltadas às atividades bomberísticas, à cidadania e à ética. No início do projeto, atendemos 180 adolescentes.

No final de 2017, iniciamos as tratativas com a prefeitura municipal de Timon para a implantação de uma unidade do Colégio Militar 2 de Julho do CBMMA. Optou-se por implantá-la em uma escola municipal já existente; ou seja, o funcionamento da escola foi reorganizado a partir de uma parceria entre a Prefeitura Municipal e o Corpo de Bombeiros, que foi oficializada a partir de um Termo de Cooperação da Secretaria de Segurança Pública do Maranhão com a Prefeitura Municipal de Timon. A implantação do Colégio Militar 2 de Julho na Escola de Ensino Fundamental Regino Costa Noleto, que estava em processo de construção (uma escola nova), resultou em uma escola militarizada, ou seja, a gestão geral do colégio está sob o comando de um trio gestor de oficiais do Corpo de Bombeiros, seguindo as normas e diretrizes da Diretoria de Ensino do CBMMA, possuindo também seis monitores militares responsáveis pela parte disciplinar do corpo de alunos. A escola conta, também, com um trio gestor administrativo e pedagógico, com o corpo docente e com uma equipe técnico-administrativa que está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Timon. As aulas no Colégio Militar 2 de Julho Unidade VI – EMEF Regino Costa Noleto tiveram início em fevereiro de 2018, com 12 turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Muitas outras escolas no Maranhão (estaduais e municipais) seguiram esse mesmo formato a partir de acordos de cooperação, questão que será melhor explicitada mais adiante.

Acredito que o estudo da educação nas escolas militarizadas¹ tem sua relevância, levando em consideração o seu aumento a cada ano por todo o Brasil, principalmente na forma de uma gestão militarizada de colégios das Polícias e do Corpo de Bombeiros Militares com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, objeto do presente estudo. Além disso, realizar pesquisas sobre escolas militarizadas é relevante para conhecer mais o que mobiliza as Secretarias Municipais e as Secretarias Estaduais de Educação a buscarem tais parcerias, bem como quais têm sido os pressupostos que têm pautado a gestão e os processos de ensino e de aprendizagem em tais colégios.

A minha participação no grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, desde o meu ingresso no Mestrado, tem me levado a problematizar algumas das dificuldades enfrentadas pelas Redes Públicas de Ensino: o alargamento das funções da escola, a precarização do trabalho docente, a reconfiguração do papel do estado e a pulverização de

¹ Na próxima seção, abordo melhor essa questão dos colégios militares no Brasil: tipos de colégios, quantidade, localização nas diferentes regiões. A opção pelo termo “escolas militarizadas” e não “colégios militares” ficará mais clara.

responsabilidades com a sociedade civil. Tais questões fizeram com que eu passasse a problematizar o que tem sido entendido como “crise” da educação e as supostas soluções colocadas em circulação por diferentes atores². E é justamente nesse cenário dos parceiros da educação que penso ser fundamental estudar melhor a parceria entre Redes Públicas Municipais e Estaduais de Ensino e o Corpo de Bombeiros na Contemporaneidade.

Importa dizer que esses movimentos iniciais de retomada da minha trajetória profissional e acadêmica, relacionando-a aos meus interesses de pesquisa, foi fundamental na constituição do seguinte problema: o que tem mobilizado as Redes de Ensino Público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar e com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas? Que efeitos são produzidos por tais parcerias na gestão administrativa e pedagógica destas escolas militarizadas?

A pesquisa tem os seguintes objetivos:

- a) Mapear e estudar os motivos que levam as Redes Públicas de Ensino a transformarem algumas de suas instituições em escolas militarizadas (Militar/Rede Municipal ou Estadual);
- b) Compreender como se gestam e ampliam os acordos de cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública e as Redes Municipais e Estadual de Educação do Maranhão;
- c) Compreender os efeitos dessas parcerias nos Projetos Político-Pedagógicos das Redes estudadas.

Importa dizer que o problema e os objetivos foram delimitados após a realização da revisão de literatura, que é apresentada na terceira seção deste capítulo. Na próxima seção, apresento a organização e a estrutura dos colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal).

2.2 Sobre Colégios Militares e Escolas Militarizadas

Os colégios militares no Brasil tiveram origem através do Exército Brasileiro, sendo implantada a primeira unidade em 1889, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), dando início a um

² Vários “parceiros” da educação (ONGS, outras instituições públicas, empresas, entre outros) entram em cena no campo educacional. No quinto capítulo, discuto o contexto macro e das diferentes parcerias que se estabelecem, que não necessariamente resolvem os reais problemas educacionais. Muitas dessas parcerias são mobilizadas por discursos reformistas que falam dos problemas da educação sem discutir de forma aprofundada as políticas educacionais.

sistema de colégios pelo Brasil. Atualmente, existem várias unidades que pertencem às Redes Públicas de Ensino Estadual e Municipal e que são administradas pelas Polícias Militares e pelos Corpos de Bombeiros Militares dos estados. Segundo Castro,

A criação e manutenção de escolas de Educação Básica administradas por instituições militares e policiais não é fenômeno recente e, tampouco, insignificante no universo educacional brasileiro. A grande maioria das unidades da federação possui colégios administrados pelo Exército, Corpo de Bombeiros e/ou pela Polícia Militar, sendo que todos são formalmente definidos como escolas públicas, apesar de comumente haver cobranças ou pedidos de contribuição de taxas mensais para a manutenção dos estabelecimentos. No que tange aos colégios da Polícia Militar, apesar da existência de dezenas espalhados pelo Brasil, a maioria dos estados que possuem essas instituições contam com algumas poucas unidades (uma ou duas, na maior parte dos casos). (CASTRO, 2016, p. 14).

Assim, os colégios militares, no âmbito federal, estão vinculados às forças armadas, que também possuem algumas escolas militarizadas em parceria com as redes de ensino estaduais e municipais. Essas instituições são administradas por Exército, Marinha e Aeronáutica, no âmbito dos estados e municípios. Existem também muitas escolas militarizadas que estão vinculadas a Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares estaduais, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e até mesmo com a rede privada de ensino.

A gestão dos colégios militares das Forças Armadas é de exclusividade dos servidores militares e civis que fazem parte dessa instituição federal. Já nas escolas militarizadas que fazem parte da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros, há uma gestão dividida entre os militares e os servidores das Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais, ficando a gestão geral e a parte disciplinar com os militares e a gestão pedagógica com os servidores civis das referidas Secretarias. Sobre a política militar do Estado de Goiás, Cruz afirma que:

O crescente número de escolas públicas que estão sendo obrigadas a se transformarem em colégios da Polícia Militar se dá pelo aval das leis existentes que legitimam o acordo feito entre a Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) e a Secretaria de Segurança Pública de Goiás (SSP-GO), legitimando o trabalho dos militares, inclusive como gestores, nesses colégios já existentes e nos que ainda irão surgir, sendo a Secretaria de Educação responsável por fornecer os professores e o coordenador pedagógico que trabalharão nessas instituições, sob o comando do Comandante e de funcionários que também são militares. (CRUZ, 2017, p. 17).

Conforme já referido, o primeiro colégio militar teve origem no Exército Brasileiro, com o objetivo de amparar os filhos dos militares órfãos que morriam em guerra ou se tornavam inaptos. Então, o ensino militar nesses colégios ficou dividido em duas categorias: o ensino preparatório e o ensino assistencial. De forma geral, o ensino preparatório ocorre nas escolas de

ensino secundário, que funcionam em regime de internato e preparam os alunos para ingressarem nas academias militares, enquanto o ensino assistencial é realizado pelos Colégios Militares, que fornecem o ensino básico para os dependentes dos militares e a sociedade civil.

A identidade dos colégios militares tem interfaces com seu caráter assistencial e preparatório. O aspecto assistencial está relacionado com o espírito de sua criação em 1888, conforme já mencionado, anteriormente. Já o seu perfil preparatório relaciona-se com sua finalidade de formar cidadãos para as academias militares e para o ensino superior. (DIORIO, 2014, p. 30).

No âmbito federal, o Exército Brasileiro possui 14 colégios militares, que têm como missão fornecer o ensino básico de qualidade e formar os alunos para o ingresso nas faculdades públicas e privadas. (BRASIL, 2015a).

Quadro 1 – Relação de colégios militares do Exército

| Ord. | Unidade da Federação | Dependência | Quant. |
|--------------|---|-------------|-----------|
| 01 | Minas Gerais – Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) Minas Gerais – Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) | Federal | 2 |
| 02 | Distrito Federal – Colégio Militar de Brasília (CMB) | Federal | 1 |
| 03 | Mato Grosso do Sul – Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) | Federal | 1 |
| 04 | Paraná – Colégio Militar de Curitiba (CMC) | Federal | 1 |
| 05 | Ceará – Colégio Militar de Fortaleza (CMF) | Federal | 1 |
| 06 | Amazonas – Colégio Militar de Manaus (CMM) | Federal | 1 |
| 07 | Rio Grande do Sul – Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) Rio Grande do Sul – Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) | Federal | 2 |
| 08 | Rio de Janeiro – Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) | Federal | 1 |
| 09 | Pernambuco – Colégio Militar de Recife (CMR) | Federal | 1 |
| 10 | Bahia – Colégio Militar de Salvador (CMS) | Federal | 1 |
| 11 | Pará – Colégio Militar de Belém (CMBel) | Federal | 1 |
| 12 | São Paulo – Colégio Militar de São Paulo (CMSP) | Federal | 1 |
| Total | | | 14 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015a).

Além desses colégios, o exército possui a Fundação Osório, localizada no Rio de Janeiro (RJ), que é uma escola de ensino fundamental e médio, vinculada à administração do exército; e a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx)³, localizada em Campinas (SP), que tem como missão preparar os alunos que já concluíram o ensino médio para o ingresso no Curso de Graduação da Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN).

³ Essa escola, por muitos anos, era equivalente aos três anos do ensino médio. Depois, passou a atender somente o 3º ano. A partir de 2012, passou a receber candidatos com o ensino médio completo, através de concurso para preparação da AMAN.

A Marinha do Brasil possui apenas um colégio militar, sob dependência federal, de caráter preparatório, conhecido por Colégio Naval, que é uma instituição em que o curso tem duração de três anos e é equivalente ao ensino médio. É sediada no município de Angra dos Reis (RJ); tem como missão preparar candidatos para o ingresso no Curso de Graduação da Escola Naval. (BRASIL, 2017a).

A Marinha possui, também, conforme informações repassadas pelo MEC, mais duas escolas militarizadas de dependência estadual de caráter assistencial: a Escola Almirante Guillobel em Belém (PA) e a Escola Ernesto de Mello Baptista em Manaus (AM). (BRASIL, 2019a). Possui, ainda, uma escola militarizada de dependência municipal em Palmas (TO), a ETI Almirante Tamandaré, de caráter assistencial, em parceria com a prefeitura de Palmas (TO); e a Capitania Fluvial do Araguaia-Tocantins, inaugurada no dia 2 de dezembro de 2016, localizada no prédio da Escola Municipal Antônio Gonçalves. (SILVA FILHO, 2018, p. 70).

Quadro 2 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas da Marinha

| Ord. | Unidade da Federação | Dependência | Quant. |
|--------------|---|--------------------|---------------|
| 01 | Rio de Janeiro – Colégio Naval | Federal | 1 |
| 02 | Pará – Escola Almirante Guillobel | Estadual | 1 |
| 03 | Amazonas – Escola Ernesto de Mello Baptista | Estadual | 1 |
| 04 | Tocantins – ETI Almirante Tamandaré | Municipal | 1 |
| Total | | | 4 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2017a).

O âmbito federal conta ainda com dois colégios militares da Força Aérea Brasileira de ensino básico assistencial, o Colégio Brigadeiro Newton Braga, localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ); e o Colégio Tenente Rêgo Barros, localizado em Belém (PA). Conta, também, com a Escola Caminho das Estrelas, localizada em Alcântara (MA); e com a Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica (EPCAR), localizada em Barbacena (MG), que tem como missão preparar os alunos para o ingresso na Academia Militar da Força Aérea e tem equivalência com os três anos do ensino médio. Os colégios do Rio de Janeiro e de Belém, de caráter assistencial, têm como missão a formação na educação básica e a preparação de alunos para ingresso nas faculdades públicas e privadas. Já a escola de Alcântara tem a missão de fornecer o ensino básico aos dependentes dos servidores da Base de Alcântara e à comunidade local. (BRASIL, 2014). Há, ainda, a Escola Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, na cidade de Manaus (AM), de dependência estadual e caráter assistencial.

Quadro 3 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas da Aeronáutica

| Ord. | Unidade da Federação | Dependência | Quant. |
|--------------|--|-------------|----------|
| 01 | Rio de Janeiro – Colégio Brigadeiro Newton Braga | Federal | 1 |
| 02 | Pará – Colégio Tenente Rêgo Barros | Federal | 1 |
| 03 | Maranhão – Escola Caminho das Estrelas | Federal | 1 |
| 04 | Minas Gerais – EPCAR | Federal | 1 |
| 05 | Amazonas – Escola Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro | Estadual | 1 |
| Total | | | 5 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014).

No âmbito dos estados e municípios e conforme informações repassadas pelo Ministério da Educação (MEC), através do sistema eletrônico de informações ao cidadão e do resultado do IDEP 2020 (BRASIL, 2019, 2020b), existem 228 escolas militarizadas espalhadas pelo Brasil, conforme é possível visualizar no Quadro 4. Porém, é importante ressaltar que, durante o levantamento que fiz, percebi que esses dados não estão atualizados. Além disso, nenhum local congrega todas as informações sobre as escolas militarizadas no Brasil, de modo que tive de consultar diferentes fontes e construir um panorama que estivesse o mais próximo possível do número total de escolas.

Quadro 4 – Relação de escolas militarizadas dos estados e municípios

| Ord. | Unidade da Federação | Dependência | Parceria | Quant. |
|------|----------------------|-----------------------------|----------------------------|--------|
| 01 | Acre | Estadual | 1 PM, 2 CBM ⁴ | 3 |
| 02 | Alagoas | Estadual | PM | 2 |
| 03 | Amapá | Estadual | 2 PM, 1CBM | 3 |
| 04 | Amazonas | 12 estaduais e 5 municipais | 14 PM, 1 CBM, 1 MAR, 1 AER | 17 |
| 05 | Bahia | Estadual | PM | 13 |
| 06 | Ceará | Estadual | 2 PM, 1 CBM | 3 |
| 07 | Distrito Federal | Estadual | 5 PM, 1 CBM | 6 |
| 08 | Espírito Santo | ----- | --- | 0 |
| 09 | Goiás | 60 Estaduais e 5 municipais | PM | 65 |
| 10 | Maranhão | 6 estadual e 2 municipais | 6 PM, 2 CBM | 8 |
| 11 | Mato Grosso | Estadual | 6 PM e 1 CBM | 7 |
| 12 | Mato Grosso do Sul | ----- | --- | 0 |
| 13 | Pará | Estadual | MAR | 1 |
| 14 | Minas Gerais | Estadual | PM | 30 |
| 15 | Paraíba | Estadual | PM | 1 |
| 16 | Paraná | Estadual | PM | 3 |
| 17 | Pernambuco | Estadual | PM | 2 |
| 18 | Piauí | Estadual | PM | 1 |
| 19 | Rio de Janeiro | Estadual | PM | 2 |
| 20 | Rio Grande do Norte | ----- | --- | 0 |

⁴ PM: Polícia Militar; CBM: Corpo de Bombeiros Militar.

| Ord. | Unidade da Federação | Dependência | Parceria | Quant. |
|--------------|-----------------------------|--------------------|-----------------|---------------|
| 21 | Rio Grande do Sul | Estadual | PM | 7 |
| 22 | Rondônia | Estadual | PM | 7 |
| 23 | Roraima | Estadual | PM/CBM | 19 |
| 24 | Santa Catarina | Estadual | PM | 5 |
| 25 | Tocantins | Estadual | 11 PM, 1 CBM | 12 |
| 26 | São Paulo | Privado | PM | 11 |
| 27 | Sergipe | ----- | --- | 0 |
| Total | | | | 228 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2019, 2020b).

Conforme é possível inferir a partir do Quadro 4, os estados que ainda não possuem escolas militarizadas em parcerias com os estados e municípios são Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Sergipe. Observa-se, também, que há uma escola militarizada estadual em parceria com a Aeronáutica, em Manaus (AM), e duas com a Marinha do Brasil, em Manaus (AM) e em Belém (PA).

O Decreto nº 24.851, de 5 de março de 2018, que dispõe sobre a criação das escolas militarizadas de Roraima, evidencia que estes estabelecimentos são administrados conjuntamente entre Polícia e Corpo de Bombeiros Militares do Estado de Roraima.

Art. 2º A gestão administrativa dos Colégios Estaduais Militarizados será dos Oficiais Policiais ou Bombeiros Militares do Estado de Roraima, indicados para a função de Diretor. Parágrafo único. Cabe ao Comandante Geral da Polícia Militar de Roraima (PMRR) e ao Comandante Geral do Corpo de Bombeiros Militar de Roraima (CBMRR) a indicação dos diretores dos Colégios Estaduais Militarizados, dentre os Oficiais da ativa ou da reserva remunerada. (RORAIMA, 2018).

No Estado do Maranhão, atualmente, existem seis escolas militarizadas com parceria da PM, conhecidas por Colégios Militares Tiradentes (CMT), sendo quatro em parceria com a Rede Estadual de Ensino, um em parceria com a Rede Estadual e Municipal de Ensino e um com a Rede Municipal. Uma grande parte das escolas militarizadas da Polícia Militar dos estados é nomeada como Colégio Tiradentes, em virtude de Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes) ser intitulado como patrono da PM.

Com a Portaria nº 307, de 12 de dezembro de 2000, a escola passou a se chamar Colégio Estadual Tiradentes, em homenagem ao Patrono das Polícias Militares do Brasil. Joaquim José da Silva Xavier, Alferes e Dentista, foi homenageado em 1946, pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra que assinou o Decreto-Lei nº 9208 de 29 de abril, que instituiu o dia 21 de abril como o Dia das Polícias Militares e Cíveis, sendo o Mártir da Independência considerado o Patrono Cívico da Nação e das Polícias Militares e Cíveis do Brasil, cujo apelido dado foi Tiradentes. (MARTINS, 2017, p. 38).

Para a Polícia Militar do Maranhão, Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes) é considerado o maior herói brasileiro – idealista, patriota e determinado. Seus feitos de

coragem e devoção à pátria fizeram com que se destacasse na luta pela independência do Brasil e no movimento da inconfidência mineira, que contribuiu para libertar o país de Portugal, demonstrando seus feitos e valores éticos e morais, de honra à sua própria vida. Tais aspectos também são inerentes à atividade da Polícia Militar, sendo Tiradentes digno de receber a homenagem de patrono⁵ desta instituição. (MARANHÃO, 2020a).

As escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão – CBMMA possuem o nome de Colégio Militar 2 de Julho, em homenagem ao dia do bombeiro no Brasil. No âmbito do CBMMA, já existem 12 escolas militarizadas, também chamadas de Colégios Militares do Corpo de Bombeiros (CMCB); uma delas pertence à Rede Estadual de Ensino; uma também pertence à Rede Estadual, mas mantém parceria com a Rede Municipal de Educação; e dez mantêm uma parceria com as Secretarias Municipais de Educação. Isso nos mostra que, apenas considerando os dados do Maranhão, já é possível afirmar que o Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão não está atualizado.

Quadro 5 – Relação de escolas militarizadas da PM e do CBM no Maranhão

| Ord. | Unidade do Estado | Dependência | Quant. |
|--------------|---|-------------------------------------|-----------|
| 01 | São Luís – CMCB UNID. I São Luís – CMT UNID. I | Estadual | 2 |
| 02 | Imperatriz – CMT UNID. II | Estadual | 1 |
| 03 | São José de Ribamar – CMCB UNID. II São José de Ribamar – CMCB UNID. III São José de Ribamar – CMT VI | Municipal Municipal Municipal | 3 |
| 04 | Bacabal – CMT UNID. III | Estadual | 1 |
| 05 | Bacabeira – CMCB UNID. IV | Municipal | 1 |
| 06 | Timon – CMCB UNID. V Timon – CMT UNID. V | Municipal Estadual/municipal | 2 |
| 07 | Santa Rita – CMCB UNID. VI | Municipal | 1 |
| 08 | Rosário – CMCB UNID. VII Rosário – CMCB UNID. VIII | Municipal Municipal | 2 |
| 09 | Caxias – CMCB UNID. IX Caxias – CMT IV | Municipal Estadual | 2 |
| 10 | Arari – CMCB UNID. X | Municipal | 1 |
| 11 | Barra do Corda – CMCB UNID. XI | Estadual/municipal | 1 |
| 12 | Paço do Lumiar – CMCB UNID. XII | Municipal | 1 |
| Total | | | 18 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

⁵ Para muitos autores, o movimento de inconfidência mineira, liderada por Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes), é considerado um movimento de insubordinação ao regime da Coroa Portuguesa no século XVIII. Dessa forma, como um líder que gerou revolta popular e insubordinação perante um regime autoritário é considerado patrono de uma instituição que prima por hierarquia e disciplina? Tal questão é passível de problematização.

O próximo quadro mostra o quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas das Forças Armadas, Corpos de Bombeiros e Polícias Militares, nos âmbitos federal, estadual e municipal e por regiões, totalizando 259 unidades.

Quadro 6 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas do Brasil por região

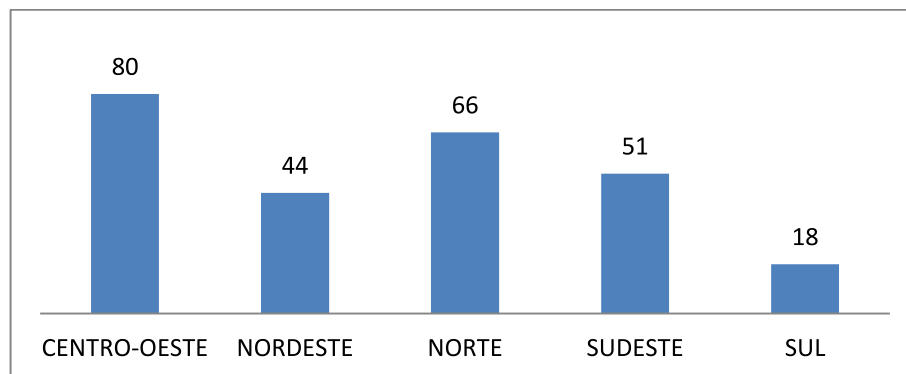
| Ord. | Região | Unidade da Federação | Dependência | Parceria | Quant. |
|------|--------------|----------------------|---|---------------------------------------|--------|
| 1 | Centro-Oeste | Distrito Federal | 6 estaduais/ 1 federal | 5 PM, 1 CBM, 1 EB | 7 |
| 2 | | Goiás | 60 estaduais e 5 municipais | PM | 65 |
| 3 | | Mato Grosso | Estadual | 6 PM e 1 CBM | 7 |
| 4 | | Mato Grosso do Sul | Federal | EB | 1 |
| 5 | Nordeste | Alagoas | Estadual | PM | 2 |
| 6 | | Bahia | 13 estaduais/ 1 federal | 13 PM, 1 EB | 14 |
| 7 | | Ceará | 3 estaduais/ 1 federal | 2 PM, 1 CBM, 1 EB | 4 |
| 8 | | Maranhão | 7 estaduais, 11 municipais, 1 federal | 6 PM, 12 CBM, 1 AER | 19 |
| 9 | | Paraíba | Estadual | PM | 1 |
| 10 | | Pernambuco | 2 estaduais/ 1 federal | 2 PM, 1 EB | 3 |
| 11 | | Piauí | Estadual | PM | 1 |
| 12 | | Rio Grande do Norte | ----- | --- | 0 |
| 13 | | Sergipe | ----- | --- | 0 |
| 14 | Norte | Acre | Estadual | 1 PM, 2 CBM | 3 |
| 15 | | Amapá | Estadual | 2 PM, 1CBM | 3 |
| 16 | | Amazonas | 12 estadual, 5 municipais e 1 federal | 1 PM, 1 CBM, 1 MAR, 1 AER, 1 EB | 18 |
| 17 | | Pará | 1 estadual/ 2 federais | 1 MAR, 1 EB, 1 AER. | 3 |
| 18 | | Rondônia | Estadual | PM | 7 |
| 19 | | Roraima | Estadual | PM/CBM | 19 |
| 20 | | Tocantins | 12 estaduais/ 1 municipal | 11 PM, 1 CBM, 1 MAR | 13 |
| 21 | Sudeste | Espírito Santo | ----- | --- | 0 |
| 22 | | Minas Gerais | 30 estaduais/ 3 federais | 30 PM, 2 EB, 1 AER. | 33 |
| 23 | | Rio de Janeiro | 2 estaduais/ 4 federais | 2 PM, 2 EB, 1 MAR, 1 AER | 6 |
| 24 | | São Paulo | 11 privadas/ 1 federal | 11 PM, 1 EB | 12 |

| Ord. | Região | Unidade da Federação | Dependência | Parceria | Quant. |
|--------------|--------|----------------------|----------------------------|------------|------------|
| 25 | Sul | Paraná | 3 estaduais/ 1 federal | 3 PM, 1 EB | 4 |
| 26 | | Rio Grande do Sul | 7 estaduais/ 2 federais | 7 PM, 2 EB | 9 |
| 27 | | Santa Catarina | Estadual | PM | 5 |
| Total | | | | | 259 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

Resolvi desdobrar os dados do Quadro 6 por meio de gráficos por região, com o intuito de visualizar melhor a abrangência dos colégios militares e escolas militarizadas no Brasil. No Gráfico 1, relacionei o quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas no Brasil, e é possível perceber que a região Centro-Oeste é a que possui o quantitativo maior de colégios; já a região Sul é a que menos possui essas instituições.

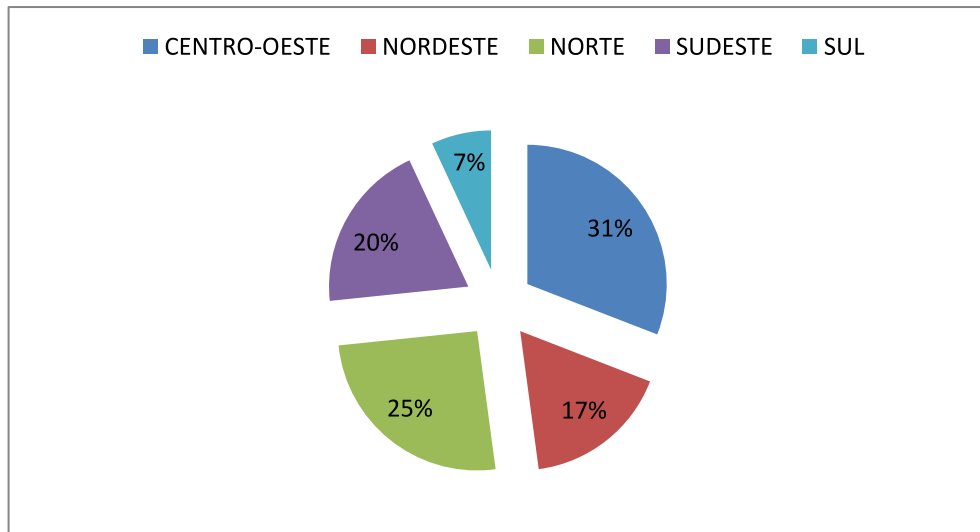
Gráfico 1 – Quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas por regiões no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

No Gráfico 2, apresento o quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas por regiões no Brasil, em forma de percentual. Nessa esquematização, considerei todos os colégios militares e escolas militarizadas, tanto públicos como privados. No estado de São Paulo, as 11 escolas militarizadas da Polícia Militar são em parceria com os colégios da Rede Privada. Nos demais estados, as parcerias das escolas militarizadas se dão apenas com as Redes Públicas de Ensino. Nos colégios militares das forças armadas, a gestão é exclusiva dos servidores dessas instituições.

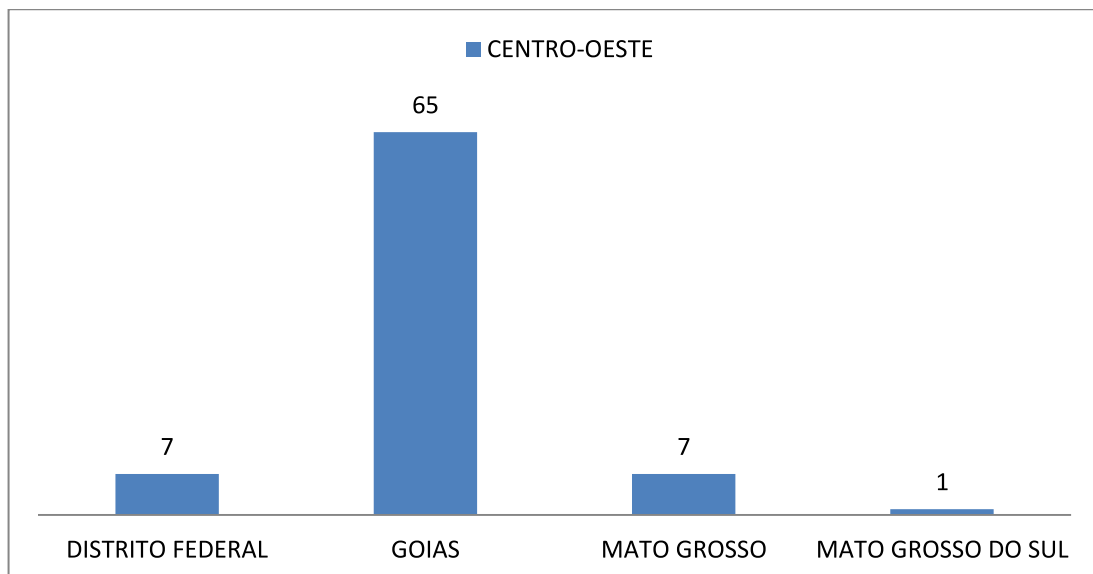
Gráfico 2 – Percentual de colégios militares e escolas militarizadas por regiões no Brasil



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

Nos Gráficos 3, 4, 5, 6 e 7, apresento individualmente cada região, com o intuito de visualizar a distribuição dos colégios nos diferentes estados. O Gráfico 3, da região Centro-Oeste, mostra que 81% são escolas militarizadas em Goiás.

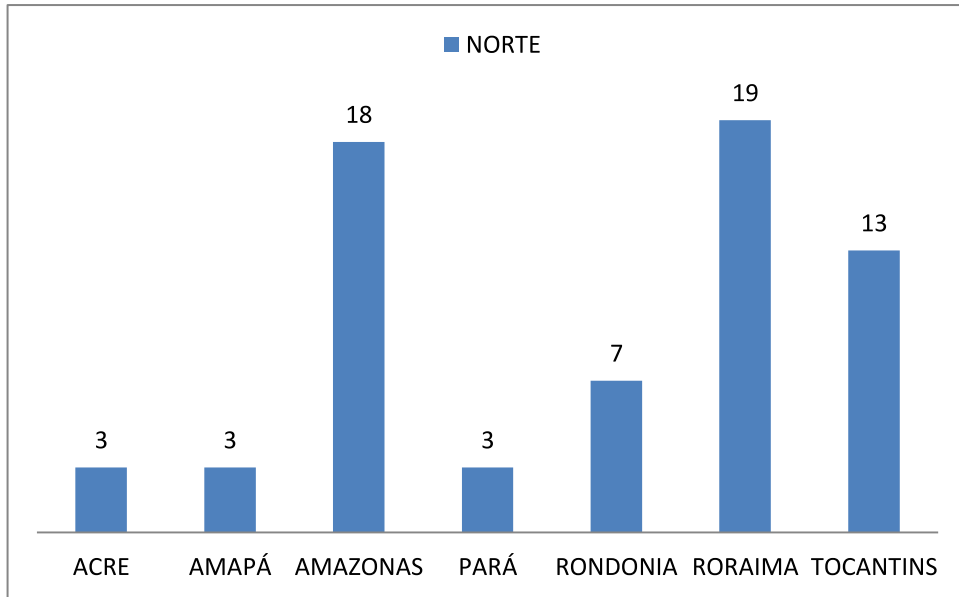
Gráfico 3 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Centro-Oeste



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b).

No Gráfico 4, relaciono o quantitativo de colégios da região Norte, indicando que os estados de Roraima e Amazonas possuem o maior número de instituições dessa categoria.

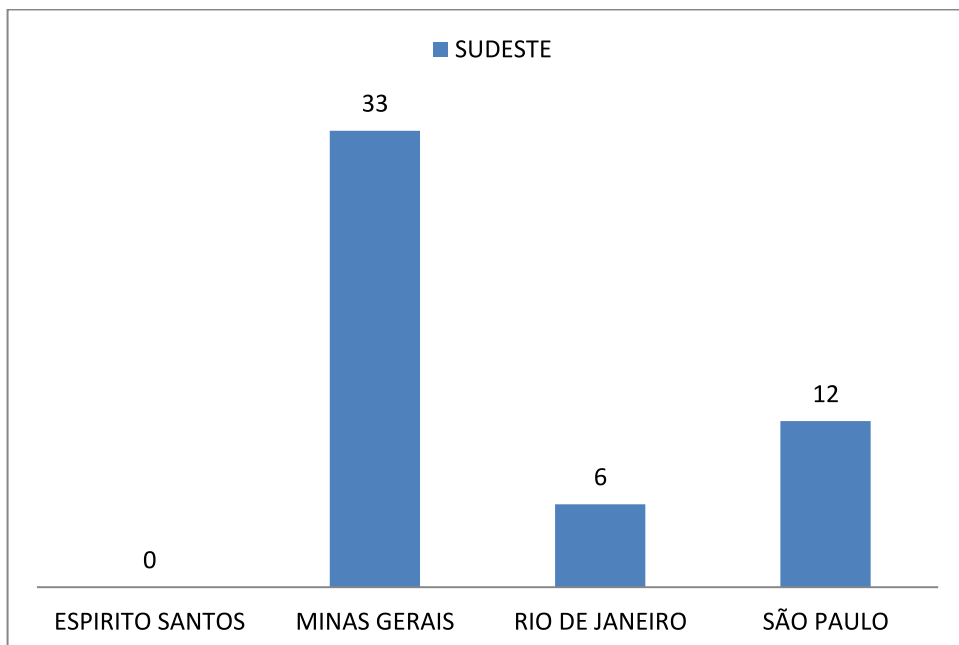
Gráfico 4 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Norte



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b).

No Gráfico 5, relaciono o quantitativo de colégios da região Sudeste, por meio do qual é possível perceber que Minas Gerais é o estado com o maior número de colégios.

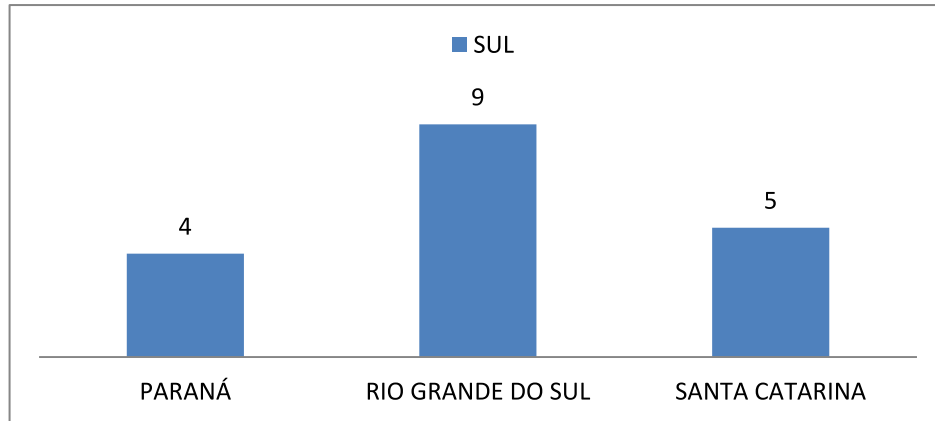
Gráfico 5 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Sudeste



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b).

No Gráfico 6, apresento o quantitativo de colégios da região Sul, indicando que o Rio Grande do Sul é o estado com o maior número de instituições dessa categoria.

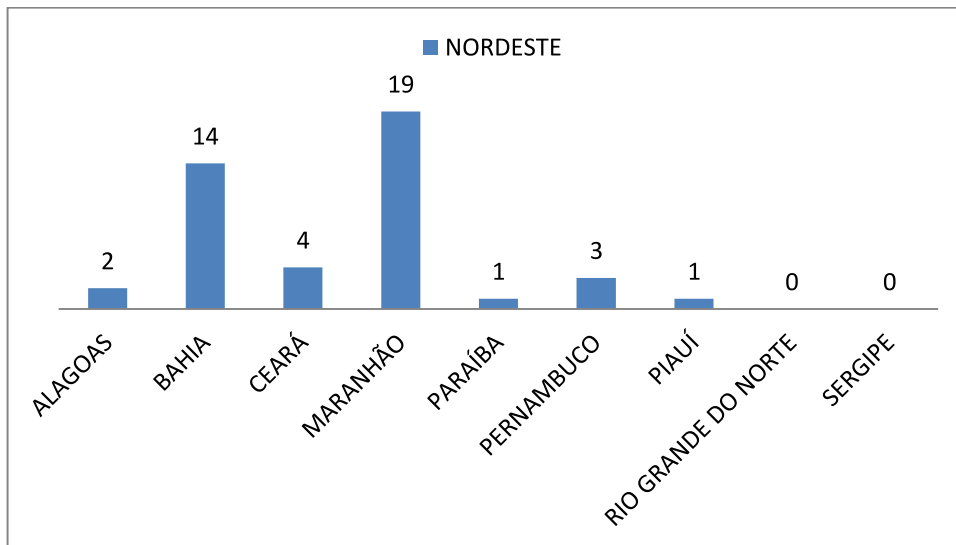
Gráfico 6 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Sul



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b).

No Gráfico 7, relaciono o quantitativo de colégios da região Nordeste, por meio do qual é possível perceber que os estados do Maranhão e da Bahia possuem o maior número de escolas militarizadas.

Gráfico 7 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas da região Nordeste



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

Ainda no Gráfico 7, destaco que o estado do Maranhão tem o maior número de escolas militarizadas, com 19 unidades, representando um percentual de 43% do total de colégios dessa categoria da região Nordeste.

O Quadro 7 mostra o quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas por instituição, destacando um número elevado de escolas militarizadas da PM. A Marinha possui

um colégio militar (o Colégio Naval, de caráter preparatório) e três escolas militarizadas; a Aeronáutica possui três colégios militares, sendo dois de caráter assistencial e um de caráter preparatório (EPCAR), e duas escolas militarizadas; o Exército possui 14 colégios militares e uma escola militarizada, que é a Fundação Osório. A Polícia e o Corpo de Bombeiros Militares possuem escolas militarizadas.

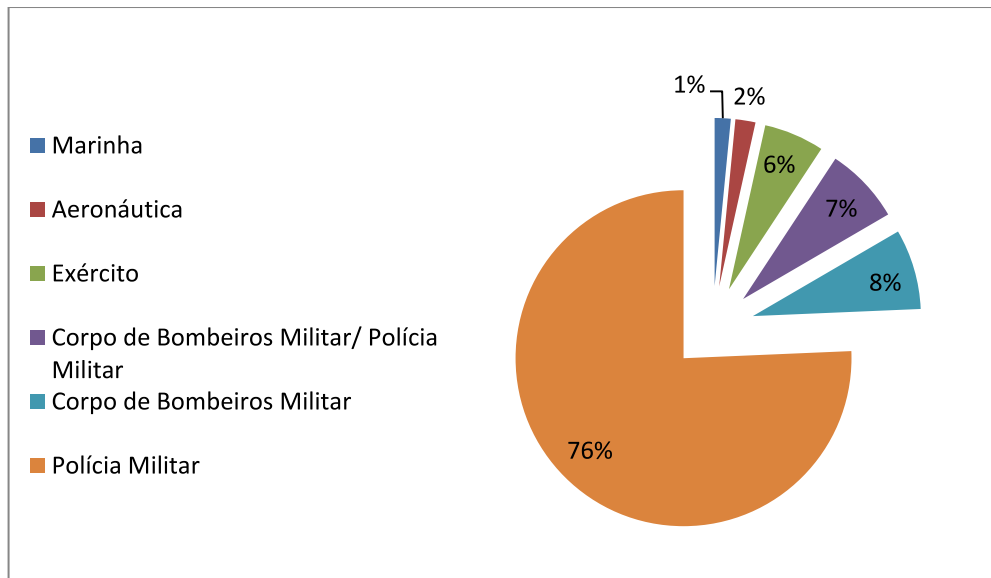
Quadro 7 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas por instituição

| Instituição | Quantidade |
|-------------------------------------|------------|
| Marinha | 4 |
| Aeronáutica | 5 |
| Exército | 15 |
| Corpo de Bombeiros/ Polícia Militar | 19 |
| Corpo de Bombeiros Militar | 20 |
| Polícia Militar | 196 |
| TOTAL | 259 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

No Gráfico 8, relaciono o quantitativo de colégios por instituição, por meio do qual é possível perceber que a polícia militar possui o maior número de escolas militarizadas, com um percentual de 76% do total colégios no Brasil.

Gráfico 8 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas por instituição



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

O Quadro 8 mostra o quantitativo de colégios militares e escolas militarizadas por dependência, destacando a dependência estadual, com um número expressivo de colégios.

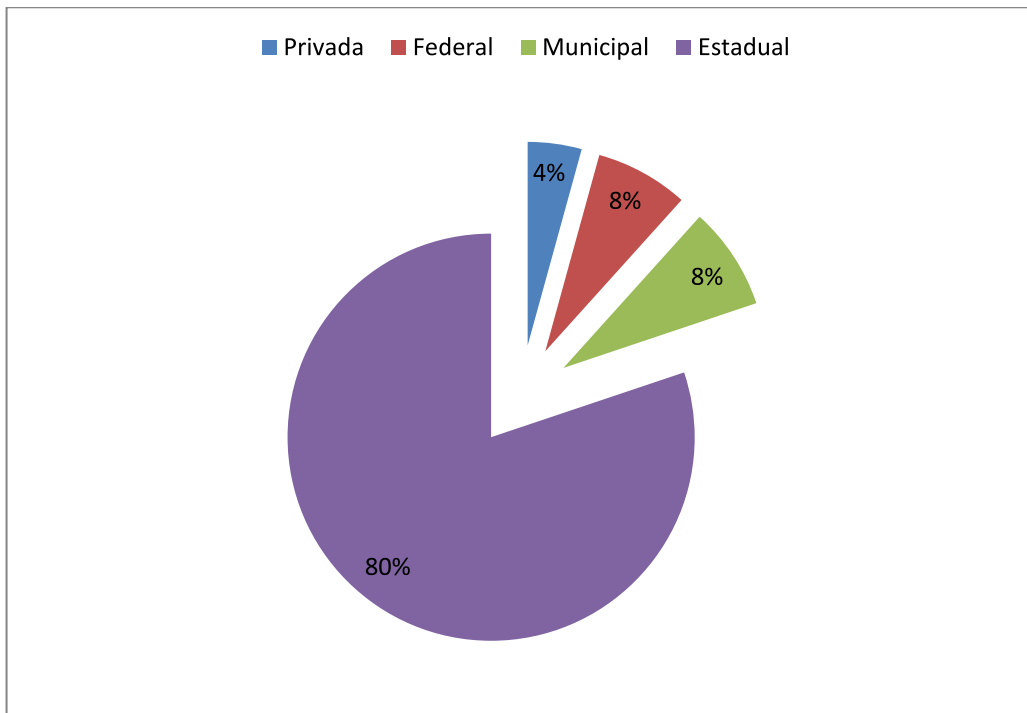
Quadro 8 – Relação de colégios militares e escolas militarizadas por dependência

| Dependência | Quantidade |
|--------------------|-------------------|
| Privada | 11 |
| Federal | 20 |
| Municipal | 22 |
| Estadual | 206 |
| TOTAL | 259 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

No Gráfico 9, relaciono o quantitativo de colégios por dependência, por meio do qual é possível perceber que a dependência estadual é que possui o maior número de colégios, com 80% de escolas militarizadas no Brasil.

Gráfico 9 – Quantidade de colégios militares e escolas militarizadas por dependência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2014, 2015a, 2017a, 2019, 2020b) e dados fornecidos pela PMMA e pelo CBMMA.

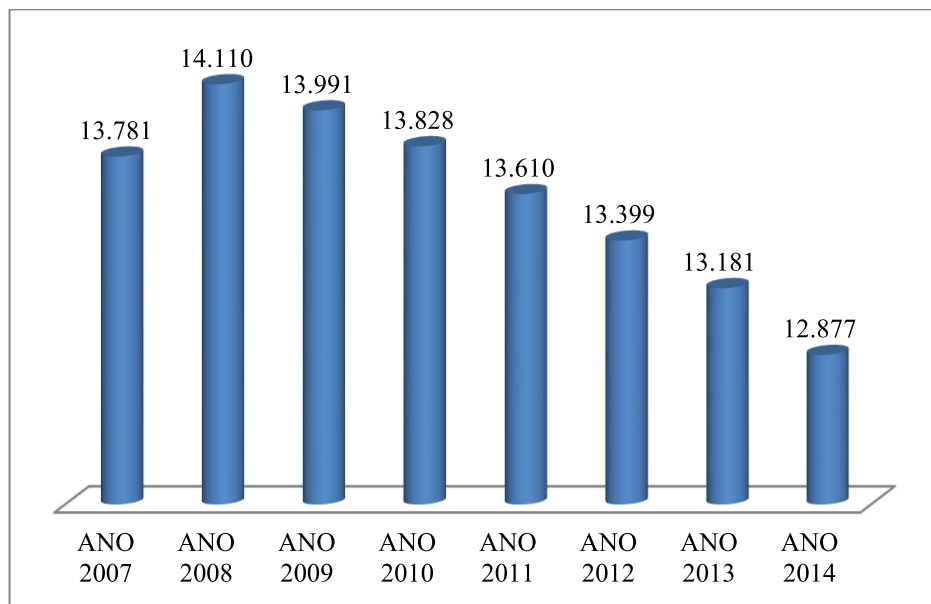
Na próxima seção, abordo as escolas militarizadas do Maranhão, quantificando as que pertencem à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiros e indicando suas localizações.

2.3 Escolas Militarizadas no Maranhão

O Estado do Maranhão, localizado na região Nordeste do país, possui uma área territorial de 329.642,170 km², tendo ao oeste uma vegetação úmida advinda da floresta amazônica, e ao leste, o semiárido nordestino. É possuidor do segundo maior litoral brasileiro; tem uma população estimada em 7.075.181 pessoas, uma densidade demográfica de 19,81 hab./km², um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.639, bem como rendimento mensal per capita de R\$ 605,00, conforme dados do IBGE (2019). Possui 217 municípios, distribuídos nas cinco mesorregiões (norte, centro, leste, oeste e sul) e 21 microrregiões.

O Estado do Maranhão possui 12.877 estabelecimentos de ensino e 2.100.008 alunos matriculados na educação básica, conforme é possível observar nos Gráficos 10 e 11, baseados no censo do INEP de 2014 (BRASIL, 2015b).

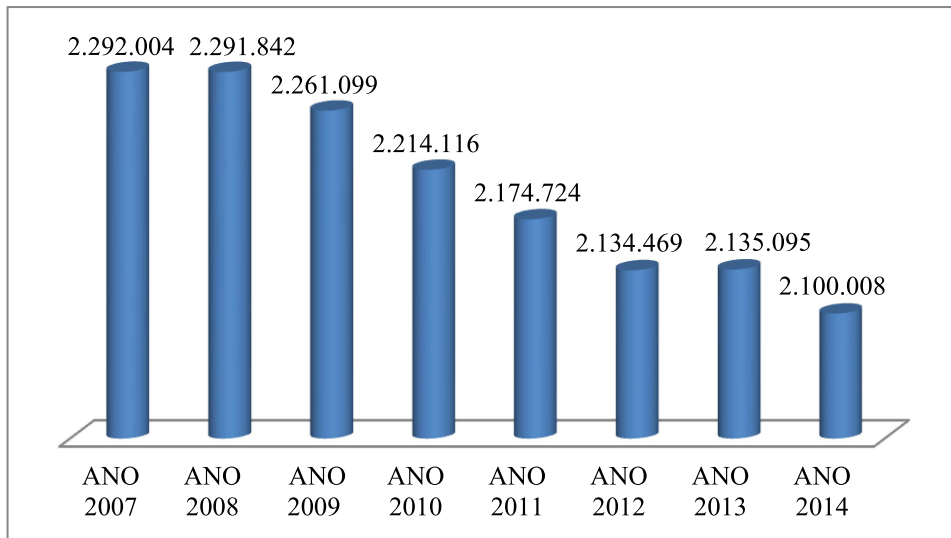
Gráfico 10 – Panorama de estabelecimentos de Educação Básica no Maranhão



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015b).

No Gráfico 10, é preciso considerar que: um mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino; trata-se de estabelecimentos em atividade; e o gráfico não inclui estabelecimentos exclusivos de turmas de atendimento complementar (AC) e atendimento educacional especializado (AEE). Saliento que as turmas de AEE foram coletadas a partir do censo escolar de 2009. Através do gráfico, observo que o número de estabelecimentos de ensino no Maranhão tem diminuído no decorrer de cada ano. No que diz respeito ao número de matriculados, também é possível constatar uma queda.

Gráfico 11 – Número de matrículas na educação básica do Maranhão: comparativo ano a ano



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2015b).

Na leitura do Gráfico 11, é preciso considerar que o mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula e pode estudar em mais de uma Unidade da Federação, e que não foram incluídos os alunos de turmas de atendimento complementar (AC) e atendimento educacional especializado (AEE). As turmas de AEE foram coletadas a partir do censo escolar de 2009.

O Estado do Maranhão possui escolas militarizadas sob a dependência da Polícia e do Corpo de Bombeiros Militares; a primeira escola militarizada já possui mais de uma década de implantação. As escolas militarizadas do Maranhão que possuem dependência estadual são criadas por lei própria. As instituições mudam sua razão social para a nomenclatura de Colégio Militar 2 de Julho ou Colégio Militar Tiradentes, com exceção do colégio o CMCB XI, que está em processo de formalização das parcerias. As escolas que possuem dependência municipal permanecem com a mesma razão social; e o nome de Colégio Militar 2 de Julho ou Colégio Militar Tiradentes fica como sendo o nome fantasia, pois é uma parceria realizada através de um termo de cooperação que tem prazo de vigência, podendo ser prorrogado.

Conforme já mencionado, neste estudo, a nomenclatura “colégios militares” concerne aos colégios vinculados a forças armadas e de dependência federal; a nomenclatura “escolas militarizadas” refere-se a escolas regulares de ensino que sofreram esse processo de militarização com a entrada da gestão militar. E foi justamente por isso que tentei apresentar as diferentes instâncias e formatos dos colégios militares no Brasil, pois existem peculiaridades e diferenças entre eles. Dessa forma, os Colégios Militares do Maranhão em estudo podem ser considerados

escolas militarizadas, uma vez que sofreram um processo de militarização, considerando que já existiam como escolas regulares públicas e se transformaram em colégios militares⁶.

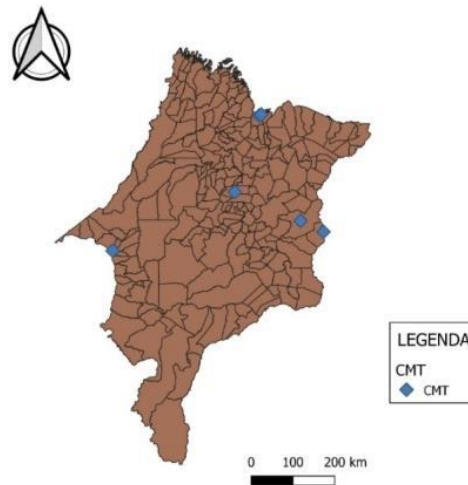
As escolas militarizadas administradas pela Polícia Militar do Maranhão são: (a) o Colégio Militar Tiradentes Unidade I, localizado na cidade São Luís, que absorveu⁷ o Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Estado do Maranhão e foi criado através da Lei nº 8.509, de 28 de novembro de 2006; (b) o Colégio Militar Tiradentes Unidade II, localizado na cidade de Imperatriz, que foi criado através da Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012, e absorveu o Centro de Ensino Jonas Ribeiro; (c) o Colégio Militar Tiradentes Unidade III, localizado na cidade Bacabal, criado através da Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012, que absorveu o Centro de Ensino Camélia Viveiros; (d) o Colégio Militar Tiradentes Unidade IV, localizado na cidade de Caxias, normalizado através da Medida Provisória nº 225, de 11 de agosto de 2016 e promulgado pela Lei nº 10.507, de 14 de setembro de 2016, que absorveu o Centro de Ensino Monsenhor Clóvis Vidigal; (e) o Colégio Militar Tiradentes Unidade V, localizado na Cidade de Timon, criado pela Lei nº 10.664, de 28 de agosto de 2017, que absorveu a Unidade Integrada Padre Delfino; em 2019, foi realizado o Termo de Cooperação Técnica nº 001/2019 (CMT V/PMT) para a implantação do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano); (f) o Colégio Militar Tiradentes Unidade VI, localizado na cidade de São José Ribamar, que absorveu a Escola Municipal Parque Vitória através do Termo de Cooperação Técnica nº 001 – SSP-MA PMSJR/MA, de 23 de setembro de 2017. Os colégios Militares Tiradentes foram normatizados e estruturados pela Lei nº 10.664, de 28/08/2017.

No Mapa 1, represento os pontos das cidades no mapa do Maranhão que possuem escolas militarizadas da Polícia Militar, totalizando seis unidades até a data de realização desta dissertação.

⁶ Apesar de não ser o foco deste trabalho, importa dizer que, atualmente, o Governo Federal brasileiro está utilizando o termo escolas cívico-militares para em casos de implantação de novas escolas militarizadas em parceria com Ministério da Defesa, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Secretarias de Estaduais de Segurança Pública, por meio dos militares das Forças Armadas, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros. Trata-se do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), regido pelo Decreto Federal nº 10.004/2019, promulgado no Governo Federal pelo presidente Jair Messias Bolsonaro.

⁷ Optei por usar o termo “absorveu”, por ser utilizado nas leis de criação das escolas militarizadas do Maranhão.

Mapa 1 – Localização dos CMTs do Maranhão



Fonte: Documento interno fornecido pelo Colégio Militar Tiradentes V.

A primeira escola militarizada de dependência estadual implantada no Maranhão foi do Corpo de Bombeiros Militar, o Colégio Militar 2 de Julho Unidade I, na cidade de São Luís, criado pela Lei 8.356, de 26 de dezembro de 2005, que absorveu a estrutura da Unidade Integrada Polivalente Modelo de São Luís. A partir de 2017, percebe-se a ampliação do número de escolas militarizadas – os Colégios Militares do Corpo de Bombeiros do Maranhão (CMCB).

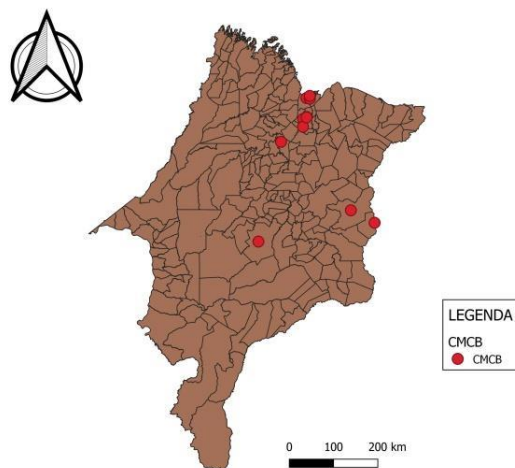
Foram criadas: (a) as Unidades II e III do Colégio Militar 2 de Julho, na cidade de São José de Ribamar, através do Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMSJR, de 16 de março de 2017, absorvendo respectivamente as estruturas das Escolas Municipais Diomedes Pereira e Liceu Ribamarense II; (b) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade IV, em Bacabeira, que foi criado através do Termo de Convênio nº 001/2017 – SSP/PMB, de 25 de julho de 2017, absorvendo a estrutura da Escola Municipal Complexo Educacional Bacabeirense; (c) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade V, em Santa Rita, implantado através do Termo de Convênio nº 009/2017 – SSP/PMSR, de 31 de março de 2017, absorvendo a estrutura da Escola Municipal Orlando Gasileu de Carvalho; (d) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade VI, em Timon, que foi criado através do Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMT, de 07 de dezembro de 2017, absorvendo a Escola Municipal Regino Costa Noletto; (e) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade VII e VIII, em Rosário, que foi criado através do Termo de Convênio nº 001/2018 – SSP/PMR, de 05 de junho de 2018, absorvendo as Escolas Municipais U. I. Januário Carvalho e C. E. Monsenhor Luís Alves Madureira; (f) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade IX, em Caxias, que foi criado através do Termo de Convênio nº 001/2018 – SSP/PMC, de 14 de dezembro de 2018, absorvendo a Escola Municipal Deborah Pereira; (g) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade X, em Arari, que foi

criado através do Termo de Cooperação Técnica n° 001/2019 – SSP/PMA, de 17 de outubro de 2019, absorvendo a Escola Municipal Padre Brandt e Silva; (h) o Colégio Militar 2 de Julho Unidade XI, em Barra do Corda, absorvendo a Escola Municipal Prof. Raimundo José Pereira da Silva – já em funcionamento, apesar de os termos de cooperação ainda estarem em processo de formulação. Todos esses colégios do CBMMA estão previstos também na Portaria n° 144, de 05 de fevereiro de 2020, da Secretaria de Estado da Segurança Pública do Maranhão. A mais recente escola militarizada do Maranhão, o Colégio Militar 2 de Julho Unidade XII, de dependência municipal, foi inaugurada em 10 de novembro de 2020, na cidade de Paço do Lumiar. (MARANHÃO, 2020).

Diante das informações sobre a implementação das escolas militarizadas do CBMMA, percebemos que o primeiro colégio foi implantado no ano de 2005. Após 12 anos, esse número ampliou, chegando à marca de mais nove colégios implantados em apenas dois anos.

No Mapa 2, apresento os pontos das cidades do Maranhão que possuem escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros, que atualmente é responsável por 12 unidades.

Mapa 2 – Localização das escolas militarizadas do Maranhão



Fonte: Documento interno fornecido pela Diretoria de Ensino e Pesquisa do CBMMA.

Tendo feito essa contextualização inicial, passo agora para a revisão de literatura, na qual cataloguei e distribuí os estudos encontrados em categorias temáticas para uma melhor compreensão do que investiguei.

2.4 Revisão de Literatura

No processo de revisão de literatura, realizado por meio de busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram utilizados os seguintes descritores: “colégios militares”, com 37 resultados, e “colégio militar”, com 169 resultados, totalizando 206 trabalhos. Destes, 27 estavam repetidos entre um e outro descritor, restando então 179 estudos para análise, dos quais 12 não foram encontrados na forma digital e 123 foram eliminados por estarem fora da temática estudada. Os 123 trabalhos versavam sobre estudos curriculares e especificidades da realização de disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências nos colégios militares.

Dessa forma, foram selecionados 44 trabalhos que guardam relação com o presente estudo, a partir de diferentes vieses, de modo que foram divididos em cinco categorias: (1) *História, cultura e ensino*; (2) *Práticas pedagógicas, inclusão e exclusão*; (3) *Educação militar, educação de mulheres e estudos de gênero*; (4) *Práticas docentes e formação continuada*; (5) *Gestão militar/educação militar*.

A primeira categoria *História, cultura e ensino*, foi composta por 12 trabalhos que tratam da história dos colégios militares e das escolas militarizadas, bem como das tradições culturais praticadas desde sua origem, conforme indicado no Quadro 9.

Quadro 9 – Trabalhos selecionados na categoria “História, cultura e ensino”

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|-------------------------------------|---|--|-------------------------------|
| FELIX, Jorge Luiz Pereira | Colégio militar de Brasília (1978 – 2008): memória, cultura e ensino | Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia) | Dissertação (2015) |
| MARTINS, Isabel Cristina dos Santos | O ingresso de jovens nos colégios Tiradentes da Brigada Militar/RS: um sonho dos jovens ou só um meio para se atingir a um fim? | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) | Dissertação (2017) |
| NOGUEIRA, Jefferson Gomes | Educação militar: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB) | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande) | Dissertação (2014) |
| VILLAMIZAR, Doris Aleida Sayago | O internato: a reprodução de um grupo no colégio militar de Brasília | Universidade de Brasília (Brasília) | Dissertação (1994) |
| VIANNA, Gilberto de Souza | “O sabre e o livro” trajetórias históricas do colégio militar de Curitiba (1959-1988) | Universidade Federal do Paraná (Curitiba) | Dissertação (2001) |
| CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa | Assistência e profissionalização no exército: elementos para uma história do imperial colégio militar | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) | Dissertação (2006) |

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|---------------------------------------|--|--|-------------------------------|
| FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento | Forças armadas e educação: o colégio militar de Campo Grande - Mato Grosso do Sul (1993 - 2010) | Universidade Federal de São Carlos (São Carlos) | Tese (2011) |
| MESQUITA, Simone Vieira de. | História do ensino secundário no Ceará: entre documentos, revistas, jornais e memórias do colégio militar de Fortaleza (1962-1968) | Universidade Federal do Ceará (Fortaleza) | Dissertação (2011) |
| FREIRE, Fabio Facchinetti | "Estamos alunos": um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) | Tese (2015) |
| CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto | O casarão da várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990) | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) | Dissertação (2008) |
| NASCIMENTO, Jussara Cassiano | Entre o civil e o militar: conflitos e tensões na história do colégio Brigadeiro Newton Braga (1960 - 2010) | Universidade Católica de Petrópolis | Tese (2016) |
| KLOPPPEL, Ferdinanda Dias de Oliveira | Trajetória escolar e identidade profissional: o percurso dos alunos egressos do colégio militar de Campo Grande - MS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Campo Grande) | Dissertação (2018) |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos que agrupei nessa categoria guardam aproximação com o estudo realizado em função da temática geral “colégios militares”. Desses estudos, há: dois que tratam do Colégio Militar do Exército Brasileiro (EB) de Brasília; um que trata de uma escola militarizada da Brigada Militar no Rio Grande do Sul; um do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), do EB; um do Colégio Militar do EB em Curitiba; dois do Colégio Militar do EB no Rio de Janeiro; dois do Colégio Militar do EB em Campo Grande; um do Colégio Militar do EB em Fortaleza; um do Colégio Militar do EB em Porto Alegre; e um do Colégio Militar da FAB no Rio de Janeiro. Destaco que nenhum dos trabalhos é sobre o Corpo de Bombeiros; nenhuma pesquisa foi realizada no Maranhão; e os trabalhos não fazem referência à gestão escolar em colégios militares. Todos os estudos tratam da historicidade e da cultura dos colégios militares, conforme evidencia a descrição a seguir.

Na sua dissertação, Felix (2015) discorre sobre a *Memória, Cultura e Ensino do CM do EB em Brasília – DF*. A criação do colégio foi sancionada em 23 de janeiro de 1978, por meio do Decreto nº 81.248, no governo do Presidente General Ernesto Geisel, sendo instalado em 1º de setembro de 1978 e iniciando suas atividades em 05 de março de 1979. A escola teve

como foco central os anos finais da educação básica e o ensino médio. A dissertação faz uma retomada histórica do Sistema de Colégios Militares do Brasil, explicando que o primeiro colégio militar foi oficialmente implantado através do Decreto Imperial número 10.202, de 09 de março de 1889, com o nome de Imperial Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Em sua dissertação de mestrado, Martins (2017) buscou conhecer a trajetória escolar e a cultura dos estudantes dos Colégios Tiradentes da Brigada Militar (CTBM) da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul. A Brigada Militar possui sete escolas de Ensino Médio no estado, e o Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Porto Alegre (CEMTBM) é a mais antiga, criada em 1980, através do Decreto Estadual nº 29.502, de 24 de janeiro de 1980 – quando passou a ser chamada de Colégio Tiradentes, através do art. 29, inciso III, e do art. 32 do Decreto Estadual nº 38.107, de 22 de janeiro de 1998. Os demais colégios foram criados a partir de 2006 e estão localizados nas cidades de Ijuí, Pelotas, Passo Fundo, São Gabriel, Santa Maria e Santo Ângelo. Essas instituições são administradas pela Brigada Militar e supervisionadas pedagogicamente pelas Coordenadorias Regionais de Educação.

Em sua pesquisa, Nogueira (2014) apresentou a historicidade da Educação do Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) pertencentes ao Exército Brasileiro. Segundo seu estudo, o primeiro colégio militar implantado foi o do Rio de Janeiro, criado em 1889; e a expansão do Sistema de Colégios ocorreu de forma gradativa. Recentemente, foram criados os seguintes colégios: Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e Colégio Militar de Santa Maria (CMSM). Em 1988, foram fechadas as seguintes instituições: Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Salvador (CMS) e Colégio Militar de Recife (CMR). Porém, todos foram reativados na década de 1990. Atualmente, o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é composto por 12 colégios do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio. Na retomada histórica, Nogueira (2014) procurou tratar também da cultura comportamental dos alunos nesse sistema de ensino.

Villamizar (1994) pesquisou em seu trabalho a ressocialização de alunos no Colégio Militar de Brasília (CMB) do Exército Brasileiro, investigando também as práticas e os valores dessa instituição de ensino. Abordou, também, um pouco da história do SCMB. Segundo a pesquisa, o CMB é uma instituição socioassistencial que surgiu para prover o então chamado ensino de primeiro e segundo graus, tendo sido criado pelo Decreto Presencial nº 23, de janeiro 1978, e iniciado as suas atividades em 5 de março de 1979, através do convênio do Governo de Brasília com o Exército Brasileiro. Seguiu a mesma tradição do CMRJ, criado em 1889 para dar acolhimento aos filhos dos militares órfãos que morreram na guerra do Paraguai.

Em sua pesquisa, Vianna (2001) estudou o Colégio Militar de Curitiba do Exército Brasileiro, que faz parte do SCMB, investigando como sua imagem foi sendo construída no que se refere aos aspectos culturais e à memória da sociedade paranaense. Conforme suprarreferido, o primeiro colégio militar do Brasil foi o do Rio de Janeiro, fundado em 1889, ainda no Império, criado com objetivo de abrigar os órfãos e os filhos dos inválidos da Guerra do Paraguai (1865-1870), ficando conhecido por Imperial Colégio Militar da Corte. Os alunos do CMRJ participavam frequentemente de cerimônias públicas no Império e de toda a República, aspecto que transformou o colégio em instrumento de propaganda e divulgação do Exército, passando a ser um modelo para abertura de outros novos colégios militares. No decorrer do século XX, foram implantados novos colégios militares do Exército nas cidades de Fortaleza, Porto Alegre e Barbacena, todos eles fundados de 1910 a 1920; e, entre 1950-1960, foram fundados os colégios de Salvador, Recife, Curitiba e Belo Horizonte. De 1970 a 1980, surgiram o Colégio de Manaus e o de Brasília; e, nos anos de 1990, os colégios de Santa Maria, Juiz de Fora e Campo Grande.

Cunha (2006) pesquisou o processo de criação do Imperial Colégio Militar no Rio de Janeiro e as suas relações pouco conhecidas com o Asylo dos Inválidos da Pátria e com a Associação Comercial do Rio de Janeiro. Buscou, também, identificar quais forças definiram a existência e o funcionamento do colégio, em sua especificidade enquanto instituição de ensino secundário de modelo militar. O autor investigou o caráter preparatório da instituição na formação de bons quadros militares para o Exército, dessa forma justificando a ideia de um colégio destinado aos filhos dos militares.

Figueira (2011) estudou a relação que se estabeleceu entre o Colégio Militar de Campo Grande do Exército Brasileiro e o contexto histórico sul-mato-grossense originado do fim da Guerra Fria (1947-1991), estabelecendo relações entre as Forças Armadas e sua ocupação geopolítica em Mato Grosso do Sul. O discurso, nos meios militares, acerca da constituição de uma instituição educacional militar tem início no século XIX, com o projeto de criação de um colégio militar na Corte, apresentado ao Senado em 1853 por Duque de Caxias – mas sua iniciativa não obteve êxito. Porém, Duque Caxias voltaria a insistir, em 1862, na criação de uma escola que amparasse os órfãos e filhos de militares da Armada e do Exército, também sem sucesso. Contudo, tal realização se deu em 1889, por meio do Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, criando o Imperial Colégio Militar no Rio de Janeiro. Em 1912, foi criado o Colégio Militar de Porto Alegre, extinto em 1938, tornando-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), voltando a funcionar em 1962 e sendo reativado em 1993. Em 1912, foi criado o Colégio Militar de Barbacena, que foi extinto em 1925. Em 1919, foi criado o Colégio

Militar do Ceará, extinto em 1938, tornando-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e voltando a funcionar em 1962. Em 1955, foi criado o Colégio Militar de Belo Horizonte, fechado em 1988 e reativado em 1993. Em 1957, foi criado o Colégio Militar de Salvador, fechado em 1988 e reativado em 1993. Em 1958, foi criado o Colégio Militar de Curitiba, fechado em 1988 e reativado em 1993. Em 1959, foi criado o Colégio Militar de Recife, fechado em 1988 e reativado em 1993. Em 1971, foi criado o Colégio Militar de Manaus; em 1978, o Colégio Militar de Brasília; em 1993, o Colégio Militar de Campo Grande; em 1993, o Colégio Militar de Juiz de Fora; e, em 1994, o Colégio Militar de Santa Maria.

Em sua dissertação, Mesquita (2011) apresentou a história do ensino secundário militar do Ceará, a contar de 1962, data de instalação do Colégio Militar de Fortaleza. O estudo evidencia que o colégio consolidou-se seguindo os passos de instituições que o antecederam: Escola Militar do Ceará (1889), Colégio Militar do Ceará (1919) e Escola Preparatória de Fortaleza (1942). Segundo o autor, o ensino técnico-profissionalizante teve origem em 1699 no Rio de Janeiro, no período colonial, com a Escola de Artilharia e Arquitetura Militar; contudo, o ensino superior fortaleceu-se em 1810, com a vinda de D. João VI ao Brasil com a Real Academia Militar, com os cursos de médico-cirurgião e engenharia, sob a influência das reformas do Marquês de Pombal. Por volta de 1822, o ensino primário passou a atuar com as escolas de ensino de primeiras letras, possível embrião das Escolas Regimentais. Por fim, em 1889, ampliou-se a atuação no ensino secundário com a Escola para Menores ou Colégio Militar e com o Imperial Colégio do Rio de Janeiro, formando-se, dessa forma, o sistema de ensino militar no Brasil. Atualmente, existem 12 colégios militares no Brasil, que são: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar Manaus (CMM), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) e Colégio Militar de Santa Maria (CMSM).

Em sua pesquisa, Freire (2015) investigou o aluno contemporâneo do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ) do Exército Brasileiro, em sua relação com as fardas, as insígnias, a linguagem e os gestos privativos das forças armadas. O autor discutiu a origem da instituição, a ideologia e o funcionamento do ensino no Exército.

Por sua vez, Carra (2008) analisou a cultura escolar do Colégio Militar de Porto Alegre do Exército Brasileiro, localizado no Casarão da Várzea, durante o período de 1962 a 1990, a partir da memória de ex-alunos. O estudo também tratou de aspectos da cultura e

da organização de uma escola de ensino masculina. A origem do Casarão da Várzea está relacionada à trajetória da Escola Militar de Guerra de Porto Alegre, que funcionou até 1911. Devido à falta de novos alunos, foi criado, em 1912, o Colégio Militar de Porto Alegre no Casarão (1912–1938). Em 1938, o CMPA foi extinto, e o prédio foi cedido à Escola Preparatória de Porto Alegre, que ficou no local até 1961, quando foi fechada. Em 1962, o Colégio Militar foi reaberto e o Casarão da Várzea voltou a funcionar, passando a fazer parte do Sistema Colégio Militar do Brasil.

Em seu estudo, Nascimento (2016) analisou a história do Colégio Militar Brigadeiro Newton Braga da Força Aérea Brasileira, situado na cidade do Rio de Janeiro, no período entre 1960 e 2010. O objetivo da instituição era oferecer o ensino secundário aos filhos de militares e funcionários civis da FAB. O Colégio Brigadeiro Newton Braga foi fundado em 4 de abril de 1960 (de acordo com o Aviso nº 015/GM3, de 31 de março de 1960), subordinado ao Terceiro Comando Aéreo Regional (III COMAR) e, pedagógica e tecnicamente, ao Departamento de Ensino do Comando da Aeronáutica (DEPENS), conforme Portaria nº 365/GC3, de 1º de junho de 2010 (RICA 21 – 134/2012).

Kloppel (2018) investigou a contribuição do Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) na construção da identidade profissional do aluno egresso, trazendo no seu estudo os elementos como hierarquia, disciplina, lealdade, pontualidade, apresentação pessoal, entre outras culturas do Exército. O estudo traz também um breve histórico da instituição e aborda a estrutura organizacional do SCMB.

Na segunda categoria, *Práticas pedagógicas, inclusão e exclusão*, selecionei 16 trabalhos que tratam das práticas pedagógicas dos colégios militares e de escolas militarizadas e exploram como se constitui o processo de inclusão e de exclusão dos alunos que fazem parte desse contexto de ensino militar, conforme evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 10 – Trabalhos selecionados na categoria “Práticas pedagógicas, inclusão e exclusão”

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|--|--|---|-------------------------------|
| SANTOS, Kesia Cosendey Sindra Mescolidos | Educação multicultural: o desafio da inclusão do público-alvo da educação especial no ensino militar | Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) | Dissertação (2016) |
| SAUER, Margrid Burliga | As escolas militares e a formação do sujeito no mundo contemporâneo | Universidade Luterana do Brasil (Canoas – RS) | Dissertação (2017) |
| FABER, Daniel Armando | Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar | Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria – RS) | Dissertação (2017) |

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|-------------------------------------|---|---|-------------------------------|
| PINEDA, Silvana Schuler | O casarão da várzea visto por dentro: trajetórias escolares de alunos do colégio militar de Porto Alegre | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) | Tese (2009) |
| SILVA FILHO, Tomaz Martins da | A formação de ladies e gentlemen: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do Colégio Militar de Palmas – TO | Universidade Federal do Tocantins (Palmas) | Dissertação (2018) |
| SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da | Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no Colégio Militar de Campo Grande | Fundação Universidade Federal Mato Grosso do Sul (Campo Grande) | Tese (2018) |
| CRUZ, Annebelle Pena Lima Magalhaes | Fragmentos de autonomia presentes nas práticas dos alunos do colégio militar | Centro Universitário UNA (Belo Horizonte) | Dissertação (2013) |
| MORAIS, Rosana Santana de | Retratos da meritocracia escolar: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campo Grande) | Tese (2017) |
| PINHEIRO, Josaine de Moura | Estudantes forjados nas arcadas do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA): "novos talentos" da olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP) | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (São Leopoldo) | Tese (2014) |
| SANTOS, Cleber Borges dos | Desigualdades escolares: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza | Universidade Federal do Ceará (Fortaleza) | Dissertação (2011) |
| DIORIO, Renata Rovaris | O significado da implementação da reforma curricular no colégio militar de Fortaleza em direção à interdisciplinaridade e à visão de competência | Universidade Federal do Ceará (Fortaleza) | Tese (2014) |
| FERREIRA, Sonia Maria Moraes. | O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo "atos de currículo" em experiências socioculturais de formação | Universidade Federal da Bahia (Salvador) | Tese (2012) |
| CARVALHO, Edneia Maria de | Acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência física e/ou mobilidade reduzida: perspectivas de atuação da biblioteca escolar do Colégio Militar de Juiz de Fora | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) | Dissertação (2017) |
| SOUZA, Sirley Aparecida de | Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying entre jovens de uma escola militar em Goiânia | Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia) | Dissertação (2012) |
| BRAZ, Maria Luzenira | Educação e formação de jovens na gestão militar do Colégio Estadual "Tiradentes" (Cuiabá-MT) | Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá) | Dissertação (2004) |
| OSSUCI, Erika Josiane | Gestão pedagógica, disciplina e hierarquia no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, em Jacy-Paraná – RO | Universidade Federal de Rondônia (Porto Velho) | Dissertação (2016) |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos que agrupei nessa categoria guardam aproximação com o que pretendo investigar por dizerem respeito à temática geral “colégios militares”. Destes, um trata do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte do EB; um da escola militarizada – Colégio Militar Tiradentes da PM, de Porto Alegre; um do Colégio Militar de Santa Maria, do EB; dois do Colégio Militar de Porto Alegre, do EB; um da escola militarizada – Colégio Militar da PM de Palmas (TO) –; dois do Colégio Militar de Campo Grande, do EB; um do Colégio Militar de Belo Horizonte, do EB; dois do Colégio Militar de Fortaleza, do EB; um do Colégio Militar de Salvador, do EB; um do Colégio Militar de Juiz de Fora, do EB; um da escola militarizada Colégio Militar da PM de Goiás; um da escola militarizada Colégio Militar da PM de Cuiabá (MT); e um da escola militarizada Colégio Militar da PM de Rondônia. Nenhum dos trabalhos é sobre a educação militar do Corpo de Bombeiros; nenhuma pesquisa é sobre o Maranhão; e todos discutem as práticas pedagógicas desenvolvidas nos colégios. Além disso, o tema da gestão não foi discutido em nenhum deles.

Santos (2016) investigou as práticas pedagógicas do Colégio Militar do Rio de Janeiro e do Colégio Militar de Belo Horizonte, ambos do Exército Brasileiro, verificando como elas atendem aos alunos da educação especial. O estudo teve como objetivos: compreender como a inclusão foi trazida como temática para o currículo e as políticas desses colégios; analisar como a diversidade cultural é interpretada tanto na proposta curricular como nos discursos dos coordenadores; e investigar os recursos utilizados para a inclusão dos discentes do público-alvo da educação especial nesses colégios.

Sauer (2017) pesquisou, em sua dissertação, a valorização da disciplina na formação de jovens em tempos contemporâneos e os motivos que levam pais e mães de alunos a buscarem escolas militares para seus filhos, bem como quais significados atribuem à disciplina nos processos formativos. Para tal, a autora entrevistou pais e mães de alunos de uma escola militarizada, o Colégio Militar Tiradentes de Porto Alegre, da Polícia Militar do Estado do Rio Grande do Sul, que teve origem na década de 1980. A escolha do colégio se deu pelo fato de ele integrar o sistema de ensino civil, diferentemente dos colégios militares do Exército.

Segundo o autor, no Brasil, há dois tipos de ensino militar, que se refletem em duas categorias: os colégios militares do Exército, no âmbito federal, com gestão do Exército Brasileiro; e os colégios militares da Polícia Militar, no âmbito estadual e com gestão da Polícia Militar (PM) dos estados, que são escolas militarizadas estaduais de ensino civil, as quais passaram a ser comandadas pela Polícia Militar Estadual. Os últimos surgiram da tentativa de conter a crescente onda de violência no interior dessas escolas e geralmente estão localizados nas periferias das grandes cidades, em áreas de maior pobreza. Segundo Sauer

(2017), o Brasil possui 93 escolas sob o comando da Polícia Militar, considerando-se as militarizadas (antigas escolas estaduais de ensino civil). Os colégios militares da Brigada Militar no Rio Grande do Sul foram criados através do Decreto nº 29.502, publicado em Diário Oficial do Estado (DOE) nº 130, de 25 de janeiro 1980, abrangendo sete estabelecimentos de ensino localizados nas seguintes cidades: Porto Alegre, Passo Fundo, Santo Ângelo, São Gabriel, Pelotas, Santa Maria e Ijuí. Esses colégios são mantidos pela Secretaria de Segurança Pública e administrados por efetivo militar designado pelo Comando da Brigada Militar, bem como por uma coordenação pedagógica. Os professores pertencem aos quadros da Brigada Militar e da Secretaria de Educação.

Faber (2017), em sua pesquisa, baseando-se nas obras centrais do pensamento de Pierre Bourdieu (1978, 2001, 2007 apud FABER, 2017), realizou um estudo sociológico abordando um grupo de ex-alunos do Colégio Militar de Santa Maria (CMS) do Exército Brasileiro, analisando os conjuntos de dispositivos abordados ao longo das trajetórias intelectuais desses alunos, do espaço escolar para o espaço acadêmico de formação.

Pineda (2009) analisou as trajetórias escolares dos estudantes do Colégio Militar de Porto Alegre. Trata-se de uma escola de educação básica em funcionamento desde 1912, integrando os 12 colégios militares do Exército que fazem parte do Sistema Colégio Militar do Brasil, o qual envolve 14.453 alunos, 1.484 professores (857 civis e 627 militares), 1.565 militares do Exército que desempenham diferentes funções (administrativas, orçamentárias, provisionamento, licitações, monitores escolares, dentre outras) e 133 militares de outras forças (Marinha, Aeronáutica, Brigada Militar – no caso do Rio Grande do Sul) que podem desempenhar funções nos colégios militares.

Silva Filho (2018), na sua dissertação, analisou as ideias que sustentam a educação prussiana liberal e sua implantação no currículo da escola militarizada Colégio Militar de Palmas (TO), partindo da reflexão sobre o crescimento do número de escolas militarizadas por todo o país e no Tocantins, aspecto que reflete uma confiança na força policial como agente disciplinador de corpos e mentes – em especial, de jovens.

Silva (2018) investigou as estratégias familiares e escolares de acesso dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no Colégio Militar de Campo Grande e a sua permanência na instituição até o 3º ano do Ensino Médio. O autor aborda, também, a historicidade do SCMB desde a criação do primeiro colégio militar, no Rio de Janeiro, em 1889, até a expansão de tais instituições.

Cruz (2013), na sua dissertação, analisou as práticas educativas dos alunos do Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH), na sua interface com o desenvolvimento da

autonomia dos estudantes. O CMBH foi fundado em 12 de setembro de 1955; e, a partir de 1959, passou a funcionar nas instalações do Centro de Preparação de Oficiais da Reserva (CPOR). Ele integra o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e é subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA).

Morais (2017), em seu estudo, investigou as práticas curriculares e as (in)justiças no viés do processo de seleção e hierarquização dos discentes no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), que faz parte do SCMB do Exército Brasileiro, visando a analisar o mérito individual e as premiações práticas nesse sistema de ensino. O SCMB é composto por doze colégios militares que oferecem o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, distribuídos em cidades estratégicas para o Exército por todo o território nacional. No Centro-Oeste: Colégio Militar de Brasília (CMB) e Colégio Militar de Campo Grande (CMCG); no Sudeste: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF) e Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH); no Sul: Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Santa Maria (CMSM) e Colégio Militar de Curitiba (CMC); no Nordeste: Colégio Militar de Recife (CMR), Colégio Militar de Fortaleza (CMF) e Colégio Militar de Salvador (CMS); no Norte: Colégio Militar de Manaus (CMM).

Pinheiro (2014), na sua tese, analisou as estratégias e táticas de governo praticadas no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) do Exército Brasileiro, em que discentes se destacam na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), ocupando a posição de “novos talentos” em Matemática. O SCMB é composto por 12 colégios que são conduzidos, tanto na gestão pedagógica como na área organizacional, pelo Exército Brasileiro, tendo a disciplina e a hierarquia como pilares.

Santos (2011), no seu estudo, analisou a influência da origem dos discentes no rendimento escolar e nos índices de reprovação, bem como o comportamento das desigualdades iniciais de rendimento escolar, no Colégio Militar de Fortaleza (CMF), pertencente ao SCMB do Exército Brasileiro.

Diorio (2014), em sua tese, analisou a implementação pelos docentes do processo de reforma curricular do Colégio Militar de Fortaleza, no contexto da reforma do SCMB. Em seu trabalho, apresentou um breve histórico do SCMB, que teve origem no final do Império, quando o conselheiro Tomás Coelho, ex-ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, conseguiu viabilizar a criação do Imperial Colégio Militar, segundo o Decreto nº 10.202, de 9 de março de 1889, que já estava funcionando desde 1888. Em seguida, outros colégios militares foram sendo criados, como o de Porto Alegre e o de Barbacena. No estudo, o autor ressalta que, além dos filhos de órfãos dos militares da Guerra do Paraguai e dos filhos de militares transferidos, esses

colégios também recebiam alunos de outras escolas por meio de processo seletivo. O Colégio Militar do Ceará surgiu através da Lei nº 3674, de 7 de janeiro de 1919.

Em sua pesquisa, Ferreira (2012) analisou as ações promotoras do protagonismo juvenil nas normas curriculares do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador (CMS), pertencente ao SCMB, com o objetivo de compreender o significado dessas ações na formação dos jovens educandos. Em 1956, o governador do estado da Bahia solicitou ao Ministro da Guerra autorização para o funcionamento provisório do CMS em um velho casarão; dessa forma, o Colégio foi criado pelo Decreto nº 40.883, de 28 de janeiro de 1957, assinado pelo presidente Juscelino Kubitschek. Nos anos de 1988 a 1994, ficou desativado por questões econômicas e decisões políticas, juntamente com os Colégios Militares de Belo Horizonte, Recife e Curitiba; e, somente em 31 de março de 1993, a Portaria Ministerial nº 152-13 determinou a reativação do CMS.

Carvalho (2017), em sua pesquisa, investigou a acessibilidade e a inclusão dos discentes com deficiência física e/ou mobilidade reduzida no espaço da biblioteca do Colégio Militar de Juiz de Fora, colégio este que pertence ao SCMB do Exército.

Souza (2012), por sua vez, discutiu o *bullying* com alunos concluintes do Ensino Médio do Colégio Militar Polivalente Modelo Vasco dos Reis, escola esta que faz parte das escolas militarizadas da Polícia Militar do Estado de Goiás. A Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, de organização básica da Polícia Militar de Goiás, já previa a criação do Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos, mas este só foi criado em 1998, tendo como principal objetivo formar os filhos de militares da PM. O governo do Estado de Goiás incorporou a experiência de militarização e a elegeu como projeto de governo na área da educação, militarizando outras escolas. No Colégio Militar Vasco dos Reis, os militares são responsáveis pela ação disciplinar, e o coordenador e os professores, pelas atividades pedagógicas.

Braz (2004), em seu estudo, investigou a educação, a atuação pedagógica e a formação de jovens na gestão militar da escola militarizada Colégio Estadual Tiradentes da Polícia Militar, da cidade Cuiabá (MT). A instituição surgiu com o objetivo de preparar os filhos dos militares que desejam seguir carreira militar e funciona desde 1986. O colégio “Tiradentes” é uma escola pública que está amparada pela Lei Estadual nº 6.388, de 03 de janeiro de 1994, que institui o sistema de ensino da Polícia Militar do Estado de Mato Grosso.

Ossuci (2016), em sua pesquisa, apresentou um estudo sobre o modelo de gestão pedagógica, a disciplina e a hierarquia da escola militarizada Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Jacy-Paraná (RO), colégio este inaugurado em 08 de fevereiro de 2014, sendo realizado um convênio em que a Polícia Militar de Rondônia é encarregada da administração,

em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Secretaria de Segurança e Cidadania (SESDEC). Sua pesquisa traz um breve histórico dos colégios militares.

Na terceira categoria, intitulada *Educação militar, educação de mulheres e estudos de gênero*, reuni 3 trabalhos que tratam da educação de mulheres nos colégios militares, desde o momento em que elas começaram a fazer parte desses estabelecimentos de ensino militar, conforme é possível evidenciar no Quadro 11.

Quadro 11 – Trabalhos selecionados na categoria “Educação militar, educação de mulheres e estudos de gênero”

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|-----------------------------------|---|--|-------------------------------|
| REZENDE, Thelmy Arruda de. | Meninas! Aqui?: a experiência constitutiva das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília: 1989-1995 | Universidade de Brasília (Brasília) | Tese (2009) |
| CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto | Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre? | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre) | Tese (2014) |
| LOHMANN, Liliana Adiers | A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro | Universidade de Gama Filho (Rio de Janeiro) | Dissertação (2005) |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos que agrupei nessa categoria guardam aproximação com o que investiguei nesta dissertação em função da temática geral “colégios militares”. Desses estudos, um trata do Colégio Militar de Brasília (CMB), do EB; um do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), do EB; e um do Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), do EB. Observo que nenhum aborda o Corpo de Bombeiros; nenhum concerne ao Maranhão; e todos discutem o ingresso das mulheres nos colégios militares. Além disso, a gestão dos colégios militares não é abordada em nenhum dos três trabalhos.

Rezende (2009), em seu estudo, refletiu sobre a construção das subjetividades das alunas pioneiras do Colégio Militar de Brasília (CMB), pertencente ao SCMB do Exército, efetivado em 23 de janeiro de 1978 pelo Decreto nº 81.248. A primeira turma de mulheres ingressou em 1989. A autora analisou as experiências vividas por essas alunas, com o intuito de compreender como eram representadas em um ambiente masculino. Seu estudo retrata também o cotidiano e a estrutura de funcionamento do CMB.

Carra (2014) teve como objeto de estudo o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) pertencente ao Exército, criado para o ensino do sexo masculino e funcionando como escola

exclusiva para homens até 1989, ano em que passou a aceitar meninas em seu corpo discente. O autor analisou o processo de aceite de mulheres como alunas a partir do entendimento da coeducação enquanto práxis e política educacional, comprometida com a superação do sexismo, visando a relações de gênero igualitárias. Em seu trabalho, também traz um breve histórico do SCMB.

Lohmann (2005) analisou as representações sobre a inserção acadêmica e esportiva da 1ª turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro a partir de 1989, pertencente do SCMB do Exército. Nesse contexto, a história cultural e a representação social orientaram o estudo. A pesquisa traz também um breve histórico do CMRJ.

Na quarta categoria, intitulada *Práticas docentes e formação continuada*, reuni seis trabalhos que tratam das práticas pedagógicas nos colégios militares e da formação do professor que atua nessas escolas, conforme é possível observar no Quadro 12.

Quadro 12 – Trabalhos selecionados da categoria “Práticas docentes/formação continuada”

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|-----------------------------------|--|---|-------------------------------|
| HARTMANN, Emerson | O ensino de humanidades e as práticas docentes no Colégio Militar de Santa Maria – RS | Universidade Franciscana (Santa Maria) | Dissertação (2018) |
| REIS, Francisca das Chagas Soares | Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza | Universidade Estadual do Ceará (Fortaleza) | Dissertação (2013) |
| OLIVEIRA, Ailton Souza de | Práticas de poder e movimentos identitários de docentes de um colégio militar | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (São Paulo) | Tese (2013) |
| OLIVEIRA, Ailton Souza de | Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande | Universidade Católica Dom Bosco (Campo Grande) | Dissertação (2007) |
| PROCHNOW, Ana Lucia Cheloti | A escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria e seus efeitos sobre professores: um estudo através das crenças | Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria) | Tese (2015) |
| BONUMA, Adriana Silveira. | O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar | Universidade Federal de Santa Maria (Santa Maria) | Tese (2014) |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos que agrupei nessa categoria guardam aproximação com o que pretendo investigar em função da temática geral “colégios militares”. Destes, dois tratam do Colégio Militar de Santa Maria, do EB; um do Colégio Militar de Fortaleza, do EB; dois do Colégio Militar de Campo Grande, do EB; e um do Colégio Militar de Porto Alegre, do EB. Observo

que nenhum aborda o Corpo de Bombeiros, nem o contexto do Maranhão. Além disso, todos os trabalhos discutem a formação continuada de docentes que atuam em colégios militares, ou seja, não estudaram as escolas militarizadas.

Em sua pesquisa, Hartmann (2018) contextualizou a formação do Sistema Colégio Militar do Brasil, pertencente ao Exército Brasileiro, nas diferentes regiões brasileiras. Especificamente, investigou seu processo de formação na cidade de Santa Maria (RS). O autor analisou os diferentes perfis docentes e seus impactos nas práticas pedagógicas e no ensino de humanidades no Colégio Militar de Santa Maria. O CMSM foi um dos primeiros colégios estabelecidos fora das capitais estaduais, e sua criação se deu em setembro de 1957.

Reis (2013) buscou compreender os significados e os sentidos que os professores do Ensino Fundamental do Colégio Militar de Fortaleza atribuem à formação continuada em todas as suas modalidades. Essa instituição, que pertence ao SCMB do Exército, possui 12 colégios militares, os quais desenvolvem o ensino pautado nos valores e nas tradições do Exército Brasileiro. O estudo também apresenta um breve histórico do SCMB.

Oliveira (2013) investigou os elementos estruturantes dos movimentos identitários de professores não militares e militares do Colégio Militar de Campo Grande, pertencente ao SCMB do Exército. Esses professores estão subordinados a um conjunto de normas e regras de orientação, que inclui práticas de poder peculiares decorridas dos princípios ligados à hierarquia e à disciplina militar do Exército. O estudo também trata do funcionamento do Sistema de Colégios Militares do Exército.

Oliveira (2007) analisou as influências do ensino militar sobre o desenvolvimento profissional e a construção da identidade profissional dos professores do Colégio Militar de Campo Grande (MS). O trabalho também traz um histórico sobre a organização do Sistema de Colégios Militares do Brasil, pertencente ao Exército Brasileiro.

Prochnow (2015), em sua pesquisa, analisou o processo de escolha do professor padrão do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), pertencente ao SCMB do Exército, considerando seus efeitos sobre os professores através das suas crenças. O estudo ainda descreve as orientações da prática pedagógica prescritas pelo Sistema para compreender o Colégio Militar de Santa Maria no que diz respeito ao trabalho do professor. Também é trazido um breve histórico do SCMB e de sua estrutura organizacional.

Por sua vez, Bonuma (2014) procurou interpretar o agir do profissional docente do Colégio Militar de Porto Alegre, do Sistema Colégio Militar do Brasil do Exército Brasileiro, e também compreender as representações dos trabalhadores e das atividades que realizam. O trabalho também traz um breve histórico do SCMB e de sua organização.

Na quinta categoria, *Gestão militar/educação militar*, reuni sete trabalhos que tratam dos modelos de gestão praticados nos colégios militares e nas escolas militarizadas, e das estratégias que têm levado os governos estaduais a aderirem ao ensino militar nas escolas públicas, conforme é possível evidenciar no Quadro 13.

Quadro 13 – Trabalhos selecionados na categoria “Gestão militar/educação militar”

| Autor | Título | Universidade e local | Tipo de pesquisa e ano |
|---|--|---|-------------------------------|
| BEZERRA, Nilson Pereira | Pacto pela educação: o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas | Universidade Estadual de Goiás (Anápolis) | Dissertação (2017) |
| CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura | Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo? | Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia) | Dissertação (2017) |
| SANTOS, Rafael Jose da Costa | A militarização da escola pública em Goiás | Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia) | Dissertação (2016) |
| FERREIRA, Neusa Sousa Rego | “Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da Polícia Militar de Goiás em Aparecida de Goiânia | Universidade Federal de Goiás (Goiânia) | Dissertação (2018) |
| SOUZA, Gabriela Menezes de | A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal: o caso do Colégio Militar de Brasília | Universidade Católica de Brasília (Brasília) | Tese (2017) |
| GADELHA, Antonio Walberto | A efetividade da educação no estado do Ceará: estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará | Universidade Estadual do Ceará (Fortaleza) | Dissertação (2013) |
| SOUZA, Helio Jose Rello de | Colégio Militar do Rio de Janeiro: uma escola por trás da burocracia | Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) | Dissertação (2002) |

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os trabalhos dessa categoria são os que mais guardam relação com o que investiguei. Todos abordam a temática geral “colégios militares”; destes, quatro tratam das escolas militarizadas da PM de Goiás; um do Colégio Militar de Brasília, do EB; um escola militarizada da PM do Ceará; e um do Colégio Militar do Rio de Janeiro, do EB. Observo que nenhum aborda o Corpo de Bombeiros ou concerne ao Maranhão. Todos os trabalhos tratam da gestão militar, que é meu foco de pesquisa, e alguns também discutem a historicidade dos colégios.

Bezerra (2017), em sua pesquisa, estudou os motivos que levaram o governo do estado de Goiás a incorporar como política educacional a militarização das escolas públicas, fato este visto como uma reestruturação do modelo capitalista de produção, considerando-se a

implantação de uma parceria no âmbito do público com o privado. A pesquisa também apresenta o modelo de Gestão Militar no Governo Estadual de Goiás, bem como um breve histórico do Sistema de Colégios Militares do Brasil e da implantação das escolas militarizadas de Goiás.

Cruz (2017), por sua vez, aborda a parceria que foi estabelecida através da Secretaria Estadual de Segurança Pública e a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás para a militarização de escolas públicas nesse Estado, buscando fazer reflexões sobre a disciplina e o medo ocasionado por esse processo. Discute também o fato de os militares terem assumido a gestão administrativa de várias escolas públicas. As escolas militarizadas do estado de Goiás surgiram por meio da Lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, e pela Portaria nº 604, de 19 de novembro de 1998, que autorizaram a parceria da Secretaria Estadual de Educação com a Secretaria de Segurança Pública do estado de Goiás.

Santos (2016), em sua pesquisa, tratou da militarização das escolas públicas do Estado de Goiás, através da parceria com a Secretaria de Segurança Pública, especificamente com a Polícia Militar, alegando que as escolas estão deixando de ser um espaço democrático, passando a ser um espaço militarizado e seletivo. O autor estudou a trajetória histórica desse modelo político, que tem gerado um impacto social. Além disso, sua pesquisa traz um o histórico do SCMB e do estado de Goiás no contexto do novo modelo de gestão militarizada.

Ferreira (2018) estudou os motivos da origem, os impactos e as transformações no Projeto Político-Pedagógico de uma escola da cidade de Aparecida de Goiânia, que se transformou em uma escola militarizada da Polícia Militar por meio de um Termo de Cooperação Técnico-Pedagógico assinado entre a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte e a Secretaria de Segurança Pública de Goiás, por intermédio da Polícia Militar desse estado, dessa forma passando a escola a ter uma gestão militarizada. O estudo traz também a historicidade do surgimento das escolas militarizadas do estado de Goiás.

Souza (2017), em sua pesquisa, tratou do modelo de gestão educacional do Colégio Militar de Brasília (CMB), instituição pertencente ao Sistema Colégio Militares do Brasil (SCMB) do Exército, analisando os documentos que tratam de todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento e ao funcionamento dos colégios militares pertencentes ao SCMB. Sua pesquisa também traz um breve histórico dos colégios militares.

Gadelha (2013), por sua vez, analisou a efetividade da educação pública, em particular do Estado do Ceará, investigando uma escola militarizada da Polícia Militar, criada em 1997 – suas práticas pedagógicas, sua gestão, os resultados alcançados e a visão de pais de alunos e professores. Sua pesquisa traz um breve histórico dos colégios militares do sistema de ensino do Exército, bem como dos estados onde estão situadas essas instituições – em específico do Ceará.

Por fim, Souza (2002) analisou a estrutura organizacional do Colégio Militar do Rio de Janeiro, pertencente ao SMCB do Exército, e suas tensões dentro da área da estrutura militar e escolar. Sua pesquisa traz também a origem histórica desse colégio.

A partir dos trabalhos analisados nas cinco categorias, observo que os colégios militares e as escolas militarizadas como instituições públicas têm aumentado a cada ano, principalmente na forma de parceria das forças policiais estaduais com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Além disso, foi possível evidenciar em que medida o presente estudo se aproxima e se diferencia das pesquisas já realizadas.

No próximo capítulo, apresento os caminhos metodológicos que percorri.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, utilizei como procedimentos metodológicos a análise documental e a realização de entrevistas compreensivas. Parto do pressuposto de que os caminhos metodológicos são uma construção que vai se delineando durante todo o percurso investigativo. Como base nos ensinamentos de Corazza, espero que

[...] os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmontem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para dismantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas. (CORAZZA, 2002, p. 113).

Minhas crenças iniciais foram colocadas sob suspeita na tessitura do estudo. Atualmente, o Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão – do qual faço parte – possui 12 escolas militarizadas sob seu comando, localizadas em diversas cidades. Todas as escolas se encontram em áreas de grande vulnerabilidade social e criminalidade, o que parece ter sido um elemento fundamental na constituição da parceria entre o Corpo de Bombeiros e as Secretarias Estaduais ou Municipais do Maranhão. Os Colégios 2 de Julho são:

- a) Colégio Militar 2 de Julho Unidade I, localizado na cidade de São Luís, criado através da Lei 8.356, de 26 de dezembro de 2005;
- b) Colégio Militar 2 de Julho Unidades II e III, localizados na cidade de São José de Ribamar, implantados através do Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMSJR, de 16 de março de 2017;
- c) Colégio Militar 2 de Julho Unidade IV, localizado na cidade de Bacabeira, implantado através do Termo de Convênio nº 001/2017 – SSP/PMB, de 25 de julho de 2017;
- d) Colégio Militar 2 de Julho Unidade V, localizado na cidade de Santa Rita, implantado através do Termo de Convênio nº 009/2017 – SSP/PMSR, de 31 de março de 2017;
- e) Colégio Militar 2 de Julho Unidade VI, localizado na cidade de Timon, implantado através do Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMT, de 07 de dezembro de 2017;

- f) Colégio Militar 2 de Julho Unidades VII e VIII, localizados na cidade de Rosário, implantados através do Termo de Convênio nº 001/2018 – SSP/PMR, de 05 de junho de 2018;
- g) Colégio Militar 2 de Julho Unidade IX, localizado na cidade de Caxias, implantado através do Termo de Convênio nº 001/2018 – SSP/PMC, de 14 de dezembro de 2018;
- h) Colégio Militar 2 de Julho Unidade X, localizado na cidade de Arari, implantado através do Termo de Cooperação Técnica nº 001/2019 – SSP/PMA, de 17 de outubro de 2019;
- i) Colégio Militar 2 de Julho Unidade XI, em Barra do Corda, implantado no início de 2020; até março de 2021, o processo de formalização da parceria estava em andamento.
- j) Em 10 de novembro de 2020, foi implantado o 12º Colégio Militar 2 de Julho, do Corpo de Bombeiros, localizado na cidade de Paço do Lumiar, em parceria com a secretaria de educação deste município. A escola não entrou na relação de instituições investigadas por esta pesquisa, por ser muito recente.

Durante a realização das entrevistas, resolvi acrescentar, a este estudo, as seis escolas militarizadas pertencentes à Polícia Militar – Colégios Militares Tiradentes da PMMA –, motivado pela entrevista realizada com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, que naturalmente foi falando tanto dos colégios do Corpo de Bombeiros como dos da Polícia Militar. Isso me despertou o interesse de incluí-los também na investigação, uma vez que tais colégios também são militarizados.

As escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão contam com uma estrutura de gestão diferenciada, formada por uma gestão de comando militar e uma equipe de direção pedagógica de profissionais que já atuam nas escolas e são concursados ou contratados pelas Redes Municipais ou Estadual de Educação. Os Colégios Tiradentes da Polícia Militar são:

- a) Colégio Militar Tiradentes Unidade I, localizado na cidade São Luís, criado através da Lei nº 8.509, de 28 de novembro de 2006;
- b) Colégio Militar Tiradentes Unidade II, localizado na cidade de Imperatriz, criado através da Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012;
- c) Colégio Militar Tiradentes Unidade III, localizado na cidade Bacabal, criado através da Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012;

- d) Colégio Militar Tiradentes Unidade IV, localizado na cidade de Caxias, criado pela Lei nº 10.507, de 14 de setembro de 2016;
- e) Colégio Militar Tiradentes Unidade V, localizado na Cidade de Timon, criado pela Lei nº 10.664, de 28 de agosto de 2017;
- f) Colégio Militar Tiradentes Unidade VI, localizado na cidade de São José Ribamar, implantado pelo Termo de Cooperação Técnica nº 001 – SSP-MA PMSJR/MA, de 23 de setembro de 2017.

As equipes de gestão e a equipe técnica das escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão são compostas conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 – Composição das equipes dos CMCBs e CMTs

| Função | Subordinação | Resumo |
|--|---------------------|--|
| Gestão militar | CBMMA ou PMMA | O Comando Militar é composto por oficiais do CBMMA ou da PMMA, sendo responsáveis pela direção geral e pela conduta disciplinar no âmbito escolar, além de supervisionar a Gestão Pedagógica. |
| Gestão pedagógica | SEDUC ou SEMED | A Gestão Pedagógica é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, pelo planejamento pedagógico e por acompanhar os processos de avaliação, sendo supervisionada pela Gestão Militar. |
| Monitoria | CBMMA ou PMMA | Os monitores são os praças do CBMMA ou do PMMA (o quantitativo vai depender de cada escola), sendo responsáveis pelo acompanhamento das questões disciplinares dos alunos. |
| Corpo docente | SEDUC ou SEMED | Os professores são da rede de ensino das secretarias de educação e responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos alunos. |
| Corpo discente | Comunidade | Para fazer parte dos colégios militares, os alunos passam por um processo seletivo. |
| Técnicos administrativos, zeladores e vigias | SEDUC ou SEMED | Essas equipes são disponibilizadas pelas secretarias de educação, e o quantitativo vai depender de cada escola. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme foi possível evidenciar na revisão de literatura, no momento, não há nenhum estudo voltado para esses colégios, até porque a sua implantação no Maranhão é recente.

Durante a escrita da dissertação, tive dificuldade em encontrar dados sistematizados sobre o número de integrantes na gestão de cada colégio, a forma de ingresso dos estudantes e o modo como se deu a transição da modalidade de uma escola que só tinha o efetivo da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação para uma escola militarizada (entrada da gestão militar). Diante disso, o mapeamento detalhado desses dados ao longo da pesquisa, em

contato com as escolas e secretarias de educação, foi fundamental. Tais dados foram explicitados na forma de gráficos nas análises do material empírico, com exceção do Colégio Militar 2 de Julho Unidade XII, em Paço do Lumiar, cuja implementação foi recente.

Entrevistei um integrante de cada uma das Secretarias de Educação, com exceção das de Bacabeira e de São José de Ribamar, que, mesmo após várias tentativas de contato, não retornaram com a possibilidade de agendamento da entrevista⁸. Além disso, a Secretaria de Educação de Paço do Lumiar não foi entrevistada por ser recente. Portanto, de 10 secretarias que possuem escolas militarizadas, sete delas tiveram um integrante entrevistado, além de ter sido entrevistado um integrante da Diretoria de Ensino do CBMMA e um da Diretoria de Ensino da PMMA, totalizando nove entrevistas realizadas.

No Quadro 15, apresento a relação de secretarias de educação com suas respectivas escolas militarizadas vinculadas à sua estrutura e organização.

Quadro 15 – Localização das escolas militarizadas por Secretaria

| Ord. | Secretaria de Educação | Colégios Vinculados |
|-------------|---|--|
| 01 | Secretaria Estadual de Educação do Maranhão | CMCB I e CMCB XI CMT I, II, III, IV e V |
| 02 | Secretaria Municipal de Educação de São José de Ribamar | CMCB II e III CMT VI |
| 03 | Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira | CMCB IV |
| 04 | Secretaria Municipal de Educação de Santa Rita | CMCB V |
| 05 | Secretaria Municipal de Educação de Timon | CMCB VI e CMT V |
| 06 | Secretaria Municipal de Educação de Rosário | CMCB VII e VIII |
| 07 | Secretaria Municipal de Educação de Caxias | CMCB IX |
| 08 | Secretaria Municipal de Educação de Arari | CMCB X |
| 09 | Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda | CMCB XI |
| 10 | Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar | CMCB XII |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observo que CMCB I (São Luís), CMT I (São Luís), CMT II (Imperatriz), CMT III (Bacabal), CMT IV (Caxias) e CMT V (Timon) são da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão – SEDUC. As demais unidades estão em municípios distintos, envolvendo oito Redes Municipais de Educação, pois uma delas conta com dois colégios cada (Rosário) e uma conta com três colégios cada (São José de Ribamar). Destaco que o CMCB XI (Barra do Corda), que está em processo de formalização da parceria, é uma escola que faz parte da rede estadual de educação e também da rede municipal. O CMCB XII é recente e faz parte da Secretaria Municipal de Paço do Lumiar. Resolvi, também, acrescentar duas entrevistas, uma

⁸ A pandemia da Covid-19 exigiu que os governos decretassem isolamento social, chegando tal medida a ser adotada no Brasil em março de 2020, mudando o modo de vidas das pessoas.

com a Diretoria de Ensino do CBMMA e uma com a Diretoria de Ensino Regular da PMMA, acreditando também ser importante ouvir os gestores desses dois setores sobre a temática em estudo, prevendo ao todo doze entrevistas, mas sendo efetivadas nove, conforme já referido.

Penso que seria interessante ouvir também as equipes diretivas das escolas, mas isso ampliaria muito o escopo de uma dissertação. A escuta dos gestores das secretarias e a análise documental realizada possibilitaram responder ao problema de pesquisa da investigação: o que tem mobilizado as Redes de Ensino público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar ou com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas? Que efeitos são produzidos por tais parcerias na gestão administrativa e pedagógica destas escolas militarizadas?

O roteiro de entrevista versou sobre quatro aspectos centrais: (a) a história da parceria em cada um dos municípios (período, atores envolvidos, materiais publicados, documentos formulados); (b) as motivações para o estabelecimento da parceria e os critérios de escolha da(s) escola(s); (c) as funções exercidas pelas equipes diretivas (gestão militar e gestão pedagógica); (d) os principais resultados da parceria desde a sua implantação. O quarto item não foi considerado no diálogo estabelecido com a Rede Municipal de Arari e Barra do Corda, pois os respectivos colégios militares foram implantados no final de 2019.

No Quadro 16, relaciono os entrevistados que participaram da pesquisa. Devido à pandemia da Covid-19, todas elas foram realizadas através de videoconferência pelo aplicativo Zoom, gravadas e transcritas na íntegra.

Quadro 16 – Relação de entrevistas realizadas

| Ord. | Data da entrevista | Colégio | Entrevistado |
|-------------|---------------------------|---|-------------------------------------|
| 01 | 16/06/2020 | CMCB VI e CMT V – Timon | Secretária de Educação |
| 02 | 29/06/2020 | CMCB XI – Barra do Corda | Secretário de Educação |
| 03 | 04/07/2020 | CMCB VII e VIII – Rosário | Coordenadora da SEMED |
| 04 | 06/07/2020 | CMCB V – Santa Rita | Assessora da coordenação pedagógica |
| 05 | 08/07/2020 | CMCB I e CMT I – São Luís CMT II – Imperatriz CMT III – Bacabal CMT IV – Caxias CMT V – Timon | Superintendente da SEDUC |
| 06 | 14/07/2020 | DEP CBMMA | Subdiretor da DEP |
| 07 | 25/07/2020 | CMCB IX – Caxias | Coordenador pedagógico |
| 08 | 05/08/2020 | CMCB X – Arari | Supervisora da SEMED |
| 09 | 12/08/2020 | DER PMMA | Comandante CMT I |
| 10 | | CMCB II e III – S. J. Ribamar CMT VI – S. J. Ribamar | Não participou |
| 11 | | CMCB IV – Bacabeira | Não participou |
| 12 | | CMCB XII – Paço do Lumiar | Não participou |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos os procedimentos éticos foram adotados durante a investigação. Cada Secretaria de Educação assinou o Termo de Anuência Institucional, que se encontra no Apêndice A; e todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no Apêndice B. Os nomes dos entrevistados foram mantidos em sigilo. Em função da especificidade dos documentos listados na sequência, eles foram citados com os referidos dados das instituições, ou seja, não omiti o nome das secretarias e dos colégios.

Além das entrevistas, analisei um conjunto de documentos; alguns deles estão elencados no Quadro 17. Além disso, outros materiais foram acrescentados ao escopo da pesquisa durante a realização das entrevistas (coleta junto às Redes de Ensino), como o Regulamento Disciplinar e a Norma Geral de Ação, que propiciaram compreender, de forma mais aprofundada, as implicações da parceria entre o Corpo de Bombeiros ou a Polícia Militar e as Redes de Ensino, principalmente a partir do binômio administrativo-pedagógico, o que já havia sido sinalizado pela banca na ocasião da qualificação como uma das “potências” da presente pesquisa.

Quadro 17 – Relação de documentos que foram analisados na pesquisa

| Documentos | Resumo do percurso analítico |
|--|---|
| Leis de Criação dos CMCB do Maranhão | Investigação de quais colégios possuem lei de criação e verificação de como se estruturou a parceria em cada uma das Redes pesquisadas. |
| Termos de Cooperação Técnica | Análise dos termos de cooperação técnica, investigando como se deu a parceria de implantação dos colégios com as Secretarias Municipais de Educação. |
| Projetos Político-Pedagógicos das Redes e das escolas envolvidas | Análise de como o PPP é pensado a partir de um modelo de gestão militarizada. |
| Regimentos Internos das escolas | Análise da estrutura de funcionamento e da rotina das escolas. Percepção das mudanças em relação ao ingresso das crianças nos colégios (segue como era antes, ou algumas iniciaram processos seletivos?). |
| Regulamentos Disciplinares | Análise do funcionamento das questões disciplinares e comportamentais dos alunos. |
| Normas Gerais de Ação | Análise da rotina dos alunos e de seus deveres e obrigações. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Durante o processo de investigação, busquei coletar, junto aos colégios, os documentos que estão relacionados no quadro a seguir. Porém, por motivos variados, nem todas as escolas disponibilizaram os documentos.

Quadro 18 – Relação de documentos repassados dos CMCB

| Documentos | Unidades do CMCB | | | | | | | | | | | |
|--|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XI | XII |
| Leis de Criação dos CMCB | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| Termos de Convênio ou Cooperação Técnica | Não | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim |
| Projetos Político-Pedagógicos | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Não | Não | Não |
| Regimentos Internos | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| Regulamento Disciplina | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não |
| Norma Geral de Ação | Sim | Sim | Sim | Não | Não | Sim | Não | Não | Não | Não | Não | Não |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os documentos dos CMTs da Polícia Militar, que foram repassados para fins de análise, estão relacionados no Quadro 19.

Quadro 19 – Relação de documentos coletados dos CMT

| Documentos | Unidades do CMTs | | | | | |
|--|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | I | II | III | IV | V | VI |
| Leis de Criação dos CMTs | Sim | Sim | Sim | Sim | Sim | Não |
| Termos de Convênio ou Cooperação Técnica | Não | Não | Não | Não | Sim | Sim |
| Projetos Político-Pedagógicos | Sim | Sim | Sim | Não | Sim | Não |
| Regimentos Internos | Sim | Sim | Não | Sim | Sim | Sim |
| Regulamento Disciplina | Não | Não | Não | Não | Sim | Não |
| Norma Geral de Ação | Não | Sim | Não | Não | Não | Não |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a realização das entrevistas, de suas transcrições e da coleta dos documentos dos colégios, fiz a leitura dos materiais e criei um quadro destacando os excertos por cores que tinham recorrências entre si, chegando às seguintes palavras-chave: resultados/motivos da parceria; escolha das escolas/noção de vulnerabilidade; binômio disciplina/pedagógico; modelos de gestão; funcionamento/estrutura dos colégios; formas de ingresso.

A partir das palavras-chave, foi possível criar as seguintes categorias analíticas: sobre as parcerias celebradas entre a rede pública de ensino e as corporações militares no Maranhão; sobre a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão; sobre a disciplina

e o “lugar” do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão; e sobre a “melhoria” dos indicadores educacionais nas escolas militarizadas do Maranhão e a performatividade. Os eixos são analisados no Capítulo 6 desta dissertação.

Na sequência, abordo brevemente como a entrevista e a análise documental são compreendidas nesta pesquisa.

Nas ciências humanas e sociais, a entrevista tem uma história consolidada; e, ao longo do tempo, a entrevista administrativa, que era praticamente um questionário, foi sendo substituída por uma escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala. (KAUFMANN, 2013). Pode-se dizer que a entrevista é uma forma de interação social, pois possibilita que o investigador se apresente ao investigado e estabeleça com ele uma forma de diálogo. (GIL, 2008). Ela tem sido uma importante ferramenta de investigação de estudos voltados para a área social, como nos diz Gil:

Muitos autores consideram a entrevista como uma técnica por excelência na investigação social, atribuindo valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópico na Microbiologia. Por sua flexibilidade é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (GIL, 2008, p. 109).

Neste estudo, a entrevista não tem o lugar somente de uma técnica, mas sim de um método de pesquisa, pois, como nos diz Kaufmann, a entrevista compreensiva “se inscreve em uma dinâmica exatamente oposta: o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, para provocar o envolvimento do entrevistado. Durante a análise de conteúdo, a interpretação do material não é evitada, mas, ao contrário, constitui o elemento decisivo”. (KAUFMANN, 2013, p. 40). Aproximo-me de Silveira (2002) quando compreende a prática de entrevistas como uma arena de significados, ou seja, os sentidos são negociados, retomados, produzidos na interação entrevistador-entrevistado. Afasto-me, portanto, do entendimento a partir do qual “[...] concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2002, p. 134).

Considero que os ditos produzidos por meio de entrevistas fazem parte de um contexto discursivo maior, ou seja, inscrevem-se a partir de condições que possibilitam que algumas coisas sejam ditas, pensadas e construídas em um determinado contexto histórico, social, econômico e político – e não em outro –, questão que será aprofundada nos capítulos teóricos.

Por sua vez, a análise documental teve, nesta pesquisa, um olhar voltado para a investigação de documentos “oficiais” que materializam as parcerias estabelecidas e que retratam as propostas institucionais (regulamentos, regimentos e Projetos Político-

Pedagógicos). No que diz respeito à análise documental, inspirado em Samara e Tupy (2010), observo que os documentos foram analisados com foco nos objetivos da pesquisa. Não tomei como recorte a historicidade da parceria, mas o seu modo de funcionamento, ou seja, “nem todo registro escrito é um documento histórico e nem todas as fontes históricas apresentam-se como documento escrito.” (SAMARA; TUPY, 2010, p. 69). Neste mesmo sentido, Grazziotin, Klaus e Pereira afirmam que:

No campo da Educação, as pesquisas cuja metodologia caracteriza-se como análise documental nem sempre são de cunho historiográfico. Podem-se analisar documentos legais contemporâneos como uma lei vigente, um projeto político-pedagógico (PPP) de determinada instituição, uma portaria, uma circular, ou seja, um sem-fim de documentos escolares ou não, cuja análise se configura como análise documental – mas o objetivo da pesquisa e seu resultado não são historiográficos. (GRAZZIOTIN; KLAUS; PEREIRA, no prelo).

Inspirado em Fischer (2002, p. 43), olhei o *corpus* de análise como “[...] um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, a analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas, como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas”. Em termos analíticos, os textos foram vistos “[...] na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar”. (FISCHER, 2002, p. 43-44).

Conforme já mencionado, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Os textos, tanto das entrevistas quanto dos documentos, foram lidos e relidos; e os ditos foram combinados entre si e selecionados a partir de suas recorrências, ou seja, os elementos foram isolados, agrupados, selecionados conforme sua pertinência, inter-relacionados; e, a partir destes movimentos, foram criados os dois eixos analíticos.

Além da análise do *corpus* empírico⁹ (considerando também a minha trajetória, as inquietações de pesquisa e a revisão de literatura), a arquitetura da dissertação está embasada em um referencial teórico, que foi fundamental na tessitura da analítica realizada. Assim, nos próximos dois capítulos, apresento um histórico dos colégios militares no Brasil e uma breve discussão sobre a reconfiguração do papel do Estado e das parcerias na área da educação. Tais aspectos são fundamentais na contextualização da discussão da temática da pesquisa, conforme apresento na sequência.

⁹ Nesta dissertação, optei por apresentar o material empírico em quadros, que os diferenciaram das demais citações.

4 HISTÓRICO DOS COLÉGIOS MILITARES NO BRASIL

Neste capítulo, abordo o histórico dos colégios militares no Brasil. Esse panorama foi dividido em três seções: na primeira seção, discuto a emergência do ensino militar no Brasil até o aparecimento dos primeiros colégios; na segunda, discorro sobre os colégios militares do Exército; e, na terceira e última seção, abordo as escolas militarizadas dos estados e municípios.

4.1 Do Ensino Militar no Brasil aos Colégios Militares

O ensino militar no Brasil remonta ao final do século XVII, tendo início mais precisamente em 1698, nas lições de como manejar as artilharias de guerra no Rio de Janeiro, sendo ordenado pelo Rei em Carta Régia de 22 de outubro de 1699. (NOGUEIRA, 2014). O primeiro estabelecimento de formação de ensino militar foi construído em 1699, na cidade do Rio de Janeiro, e tinha como objetivo construir muralhas na costa brasileira para ajudar na defesa contra o estrangeiro, ou seja, defender a colônia portuguesa contra os inimigos da corte. A formação constitui-se a partir do Curso Prático de Fortificação. A carta régia que trata da instalação das aulas foi escrita por D. Pedro II, rei de Portugal, e dirigida ao então governador e capitão-general da capitania do Rio de Janeiro. (LUCHETTI, 2006).

Em 1738, foi criado, no Rio de Janeiro, o primeiro curso de caráter prático e teórico de formação de militares, intitulado Teço da Artilharia. Segundo Luchetti,

A partir desta data, o ensino para a formação de militares torna-se obrigatório, ministrado em 5 anos. Com a elevação do Brasil a vice-Reino, e com o conde da Cunha como vice-rei que assumiu o poder em 19 de outubro de 1763, com sede no Rio de Janeiro, as organizações militares e o ensino militar sofreram modificações importantes. (LUCHETTI, 2006, p. 65).

Em 1810, após a Batalha dos Guararapes, foi criada a primeira instituição federal do Exército Brasileiro, a Real Academia Militar, que firmou a formação da tropa e tinha por objetivo formar oficiais de infantaria para os combates das guerras, além de oficiais engenheiros para construir as estradas brasileiras. (LUCHETTI, 2006). A Real Academia foi criada através da Carta de Lei de 04 de janeiro de 1810, na cidade do Rio de Janeiro; e, em 1812, foi transferida para o Largo do São Francisco. Segundo Luchetti (2006, p. 67), a “[...] criação dessa escola fez parte da reforma pedagógica” e passou por diferentes denominações ao longo do tempo; além disso,

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

O processo educacional do Exército passou pelos seguintes períodos: 1º período, anterior à vinda da família real ao Brasil (1699 a 1808), quando o ensino era precário e improvisado; 2º período, com a chegada da Corte Portuguesa e da Família Real em 1808, o que demandou uma reestruturação do Exército, visando a uma força militar menos “amadora” e à criação da Real Academia; 3º período, que compreende diversas reformulações da Real Academia. (NOGUEIRA, 2014; LUCHETTI, 2006). Segundo Luchetti (2006, p. 70),

No período compreendido entre 1831 e 1850 a Real Academia passou por cinco reformulações em 1832, 1833, 1839, 1842 e 1845, na tentativa de adequá-la ao seu fim: formar oficiais combatentes e engenheiros. Essas reformas tiveram por balizamento o ajustamento do ensino, prevalentemente humanístico, as práticas exigidas pelas profissões prepostas pela escola, compatível com os progressos técnicos dos organismos militares evoluídos.

O ensino militar no Brasil se consolidou devido às necessidades de aprimoramento do Corpo de Tropa e da formação de um exército capaz de fazer frente às constantes ameaças de invasões na costa brasileira. (NOGUEIRA, 2014).

Importa dizer que a criação da Real Academia foi fundamental para o ensino no Exército, mas houve vários problemas ao longo de seu funcionamento que a fizeram fechar, sendo criada uma Escola Central do Exército também no Rio de Janeiro. Essa escola buscou uma dupla formação e passou a ter dois prédios, um na Praia Vermelha, para militares na formação de infantaria, e o outro localizado no Largo de São Francisco, para formação em Engenharia. Em relação a esse aspecto, Luchetti diz que:

A Escola da Praia Vermelha, de formação eminentemente militar recebeu o nome de Escola de Aplicação do Exército, e durante o período de 1855 a 1874 passou por várias reformulações que primavam, na essência, pela regulamentação do currículo aplicativo de regime acentuadamente militar, pelos rigores da disciplina e regime de internato, com horários pré-determinados e rígidos, e pelo tempo dedicado ao estudo. [...] A Escola Central do Exército, do Largo de São Francisco, no período compreendido entre 1855 e 1874, tratou da formação de engenheiros civis [...] (LUCHETTI, 2006, p. 71).

Em meados do século XIX, as academias militares foram ampliadas com o objetivo de qualificar a tropa, tanto na parte teórica como na parte prática, ou seja, visava-se à preparação de militares para os combates e para os quadros de Engenharia. Iniciou-se, também, o primeiro cursinho preparatório para ingresso nas academias militares. Segundo Luchetti (2006, p. 72),

Foi criado, no ano de 1858, extensivo à Escola Central, o curso “preparatório”, sob responsabilidade do Ministério da Guerra, de duração de um ano, cuja finalidade propedêutica era ministrar algumas disciplinas (Latim, História, Geografia, Aritmética, Álgebra, Geometria e Metrologia) no sentido de melhor preparar o aluno para o enfrentamento da grade curricular proposta para a carreira do ensino militar superior. Essa Escola Preparatória tornou-se o marco inicial do ensino secundário militar. Segue-se a ela, em 1863, a Escola Preparatória de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Após a Guerra da Tríplice Aliança (1864–1870), o Exército Brasileiro obteve prestígio perante a sociedade, conseguindo um lugar de destaque nacional. Porém, uma das grandes demandas a ser resolvida era justamente como lidar com os órfãos dos guerreiros mortos, de modo que, em fevereiro de 1865, foi criada a Sociedade do Asilo dos Inválidos da Pátria, que tinha como finalidade “[...] recolher os inválidos em decorrência do serviço militar e as crianças órfãs de militares falecidos em serviço”. (CARRA, 2008, p. 43). Além disso, “[...] persistia a ideia de fundar um colégio que recolhesse os garotos e esta Associação era vista como um possível caminho para a realização desse intento. No entanto, a Sociedade não conseguiu meios financeiros para arcar com os custos do projeto escolar”. Nesse âmbito,

O Brasil vivia os últimos tempos do Império, a propaganda republicana crescia pelo país e encontrava seguidores fervorosos na caserna. Os militares não escondiam o descontentamento com a política imperial em relação ao Exército e buscavam participar de discussões nacionais. Nesse contexto, Thomaz José Coelho de Almeida, parlamentar desde 1872 e investido do cargo de Ministro da Guerra em 1888, procurando acalmar os ânimos e garantir o apoio dos militares à monarquia ainda vigente, retomou os planos de criar um Colégio Militar. (CARRA, 2008, p. 43).

Com as constantes brigas de poder e conquistas de territórios pelo mundo, houve uma modernização do Exército Brasileiro e uma preocupação maior na qualificação de sua tropa, visando-se também a garantir uma educação aos filhos órfãos dos militares que morriam em combate ou que se tornavam inaptos à carreira militar, então surgindo, no Rio de Janeiro, o primeiro colégio militar de ensino secundário, com o nome de Imperial Colégio Militar da Corte, promulgado pelo Decreto Imperial 10.202, de 9 de março de 1889. Segundo Santos,

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 cívico 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 sociedade carioca, rivalizando com escolas tradicionais e renomadas, como o Colégio Pedro II. (SANTOS, 2016, p. 49).

Neste contexto, surgiu, em 1889, o primeiro colégio militar do país, na cidade do Rio de Janeiro. Atualmente, o exército possui um Sistema de Colégios Militares no Brasil (SCMB), que é composto por 14 colégios militares, situados nas seguintes cidades brasileiras: Manaus (AM), Fortaleza (CE), Recife (PE), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ), Belo Horizonte (MG), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS), Brasília (DF), Campo Grande (MS), Juiz de Fora (MG), Santa Maria (RS), Belém (PA) e São Paulo (SP); além da Fundação Osório, no Rio de Janeiro, de caráter social. Na próxima seção, detalho melhor cada um dos colégios.

Voltando para o ensino militar no Exército, seu sistema é dividido em duas categorias: o ensino voltado para a profissionalização da tropa e o ensino assistencial e preparatório para a formação superior. (VIANNA, 2001).

O ensino militar no Brasil é dividido em duas linhas: uma profissional – basicamente ministrada nas Escolas de Sargentos e Academias de Oficiais e outra assistencial e preparatória – ministrada, respectivamente, nos Colégios Militares e nas Escolas Preparatórias, estando esta definição contida na Lei de Ensino do Exército. (VIANNA, 2001, p. 10).

Dentro do ensino de profissionalização da tropa, o Exército possui várias escolas de formação, assim representadas:

Atualmente o Exército possui uma formação exclusiva para a carreira militar, escalonada da seguinte forma: Escolas de Sargentos (Nível Médio); Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX/3º ano do Nível Médio); Escolas de Formação de Oficiais (AMAN/Bacharelado em Ciências Militares, reconhecido pelo MEC); Escolas de Aperfeiçoamento de Oficiais (ESAO/Equivalente ao Mestrado, não reconhecido pelo MEC); Escola Comando Estado Maior do Exército (ESCEME/Nível Doutorado, não reconhecido pelo MEC)¹⁰. Incluem-se nesse escalonamento as Escolas de Saúde do Exército (EsSEEx), destinadas aos quadros de Médicos, Dentistas, Farmacêuticos, Veterinários do Quadro de Saúde; a Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx), destinada aos quadros do magistério militar, advogados, enfermeiros militares, psicólogos, e o Instituto Militar de Engenharia (IME), formação de Engenheiros Militares etc. (NOGUEIRA, 2014, p. 56).

Segundo Brasil (2020a), estas escolas de formação profissional e de carreira do exército são localizadas e organizadas da seguinte forma:

Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN: localizada na cidade de Resende Janeiro (RJ), subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, é uma escola de formação

¹⁰ A partir de 2017, estes cursos foram reconhecidos pelo MEC, pelo Parecer nº CNE/CES 147/2017/homologação MEC DOU nº 91, de 15 de maio de 2017, e nº 95, de 19 de maio de 2017; pela Portaria nº 1009-MEC, de 10 de outubro de 2013, que reconhece o curso de Mestrado em Ciências Militares; e pela Recomendação ao Reconhecimento do Curso de Doutorado em Ciências Militares na 164ª Reunião do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada entre 30 de maio e 03 de junho de 2016.

superior em nível de graduação destinada a formar oficiais combatentes de carreira do exército. Recebe candidatos de ambos os sexos oriundos da EsPCEX.

Escola Preparatória de Cadetes do Exército – EsPCEX: localizada em Campinas (SP), subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, tem como missão preparar os alunos de ambos os sexos que já concluíram o ensino médio para o ingresso no Curso de Graduação da Academia Militar das Agulhas Negras – AMAN. A formação nessa escola, por muitos anos, foi equivalente aos três anos do ensino médio, e depois passou a atender só o 3º ano dessa etapa. A partir de 2012, passou a receber candidatos com o ensino médio completo através de concurso para preparação da AMAN.

Escola de Formação Complementar do Exército – EsFCEX: subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, localizada na cidade de Salvador (BA), é uma escola de formação que atende a candidatos de distintas áreas do conhecimento. Recebe alunos de ambos os sexos, já com nível superior, através de concurso público. Os aprovados passam pelo curso básico de formação militar para conhecerem o funcionamento e a rotina do exército, com vistas a atuarem dentro de suas especialidades e desempenharem sua profissão como militares. Essa escola também recebeu encargos de atividades de pós-graduação em conjunto com a EsAO.

Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais – EsAO: localizada na cidade do Rio de Janeiro, subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, é uma escola em nível de pós-graduação que capacita os oficiais do exército – de todas as áreas do conhecimento e de outras instituições militares – que chegam ao posto de capitão, em cursos de nível de pós-graduação *lato sensu*. Os alunos poderão ainda ser voluntários ao apresentar projeto de pesquisa ao Mestrado Profissional com ênfase em Gestão Operacional, que foi, em 2015, reconhecido pelo MEC através da Portaria Normativa Interministerial MD/MEC nº 001, de 26 de agosto de 2015 – Parecer nº 146/CNE/CES, de 8 de março de 2018.

Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas – EASA: localizada na cidade em Cruz Alta (RS), é uma escola de ensino militar bélico, subordinada à Diretoria de Educação Técnica Militar. Recebe candidatos do sexo masculino através de concurso público com o nível médio completo.

Escola de Artilharia de Costa e Antiaérea – EsACosAAe: localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), subordinada à Diretoria de Educação Técnica Militar, é uma escola de aperfeiçoamento de sargentos e oficiais do exército que os capacita para atuarem na defesa da costa terrestre e em artilharia antiaérea.

Escola de Comando e Estado-Maior do Exército – ECEME: localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, é uma escola

que oferta cursos de especialização em altos estudos militares e políticas estratégicas. Sua missão é preparar oficiais superiores para o exercício das funções de Estado-Maior e Comando. Possui também o Programa de Pós-Graduação em Ciências Militares, em nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico), reconhecido pelo MEC em 2017 por: Parecer nº CNE/CES 147/2017 – homologação MEC no DOU nº 91, de 15 maio de 2017, e nº 95, de 19 maio de 2017; Portaria nº 1009-MEC, de 10 de outubro de 2013, que reconhece o curso de Mestrado em Ciências Militares; e Recomendação ao Reconhecimento do Curso de Doutorado em Ciências Militares – 164º Reunião do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada entre 30 de maio e 03 de junho de 2016.

Escola de Sargento de Logística do Exército – EsSLog: localizada no Rio de Janeiro (RJ), subordinada à Diretoria de Educação Técnica Militar, é uma escola de ensino militar com formação técnica e responsável pela formação de sargentos de Intendência, Topografia, Manutenção de Comunicações, Material Bélico, Saúde e Música, com ingresso de ambos os sexos através de concurso público. Para ingressar na instituição, é preciso ter concluído o ensino médio.

Escola de Equitação do Exército – EsEqEx: localizada no Rio de Janeiro (RJ), subordinada ao Centro de Capacitação Física do Exército e Fortaleza de São João, tem a missão de especializar militares para o ensino da arte da equitação.

Escola de Saúde do Exército – EsSEX: subordinada à Diretoria de Educação Superior Militar, localizada na cidade do Rio de Janeiro – RJ, tem por missão formar oficiais para o serviço do Exército. Os candidatos são de ambos os sexos, oriundos de processo seletivo, dos quadros de médicos, farmacêuticos, dentistas, enfermeiros e veterinários.

Conforme Brasil (2020a), o exército também possui um Instituto Militar de Engenharia – IME, localizado no Rio de Janeiro (RJ), subordinado ao Departamento de Ciências e Tecnologia do Exército. É um estabelecimento de ensino superior que oferece cursos de graduação e pós-graduação em níveis de *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), através de concurso público, pra ambos os sexos. Todos os militares que frequentam essas instituições têm como intencionalidade tornarem-se oficiais do Exército.

Tais instituições possuem uma estrutura de ensino formada por um departamento responsável pela organização e pelo controle do ensino militar. A educação militar é ministrada a todos os militares e aos civis que chegam à instituição (médicos, enfermeiros etc.), os quais têm instruções diversas, como Ordem Unida, Hierarquia e Disciplina, Sinais de

Respeito, Código Penal Militar (CPM), Código do Processo Penal Militar (CPPM), Serviço de Saúde em Campanha, entre outros. (NOGUEIRA, 2014).

As parcerias das escolas militarizadas com estados e municípios seguem praticamente as mesmas doutrinas do exército, possuindo também instruções militares como Ordem Unida, Hierarquia e Disciplina, e Sinais de Respeito, dentre outras, conforme podemos observar em uma escola militarizada de Goiás estudada por Bezerra:

A disciplina Ordem Unida, citada pelo Tenente Coronel Edmilson Pereira de Araujo, comandante do CPMG Dr. Cezar Toledo, como diferencial para a qualidade do ensino nos CPMGs, deriva do Manual Básico do Policial Militar organizado por Vieira (1985). Nesse manual, a ordem unida é descrita como atividade cotidiana da formação e aperfeiçoamento profissional nas Organizações Policiais Militares representando, portanto, o mecanismo de sustentação e fortalecimento da estrutura hierárquica militar. De acordo com o Manual Básico do Policial Militar, a ordem unida integra o conjunto de instrução de campanha, no contexto da maneabilidade, que prepara o contingente militar para o desempenho das funções. (BEZERRA, 2017, p. 98).

Neste mesmo sentido, as instruções repassadas aos alunos do Colégio Militar de Fortaleza do Exército estão sempre relacionadas aos valores de disciplina e hierarquia. Diorio nos diz que:

Os alunos recebem orientação e instrução militar em momentos distintos distribuídos no horário escolar. Durante a aula de ordem unida, por exemplo, ministrada pelo sargento monitor da turma, os alunos aprendem os valores da disciplina e da hierarquia militar, entre outros, marchando, obedecendo às instruções dadas e desenvolvendo o espírito de equipe. (DIORIO, 2014, p. 31).

O exército possui um departamento denominado Departamento de Educação e Cultura (DECEX), vinculado ao Ministério da Defesa, que faz a gestão do ensino militar em sete níveis: Formação da Tropa, Graduação, Especialização, Extensão, Aperfeiçoamento e Altos Estudos. Além disso, o DECEX faz a gestão dos 14 colégios militares responsáveis pelo Ensino Fundamental II e pelo Ensino Médio, além da gestão da Fundação Osório. (SILVA, 2018). Antes do DECEX, criado em 2008, o Exército já contava, desde 1915, com a Inspeção de Ensino Militar, que foi ganhando várias denominações ao longo do tempo. A DECEX conta com cinco diretorias, dentre as quais a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) é a responsável pelos colégios militares. (SILVA, 2018). As diretorias da DECEX são assim classificadas: Diretoria de Educação Superior Militar – DESMIL; Diretoria de Educação Técnica Militar – DETMIL; Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA); Diretoria do Patrimônio Histórico e Cultural do Exército – DPHCEX; e Centro de Capacitação Física do Exército e Fortaleza de São João – CCFEX/FSJ.

Vale destacar que, com essa ampliação dos níveis de formação do Exército, foi criada uma Inspetoria de Ensino Militar no período de 1915 a 1922. Após várias denominações, foi criada, em 2008, a DECEEx, que possui cinco diretorias, dentre as quais a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que é responsável pelos Colégios Militares. Nogueira ressalta que

As práticas didático-pedagógicas nos Colégios Militares subordinam-se às normas e prescrições do Sistema de Ensino do Exército e, ao mesmo tempo, obedecem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e Diretrizes Curriculares Nacionais, principais referências que estabelecem os princípios e as finalidades da educação no País. O ensino nos Colégios Militares compreende: o Ensino Preparatório e o Ensino Assistencial. (NOGUEIRA, 2014, p. 35).

Assim, os Colégios Militares do Exército seguem todas as normas estabelecidas pelo MEC para seu funcionamento, mas possuem uma lei de ensino própria. Trata-se de normas e regulamentos internos que complementam o sistema de ensino e aprendizagem desses colégios, mas sem entrarem em divergências com o que é estabelecido pelo MEC.

O SCMB segue sua própria lei de ensino e normas específicas peculiares. É subordinado ao Ministério da Defesa, mas se orienta pelo que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN), que diz: “o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996). Neste sentido, Souza afirma:

Com características próprias, o SCMB é subordinado à DEPA/DECEEx e compreende todos os treze CM espalhados pelo território nacional. A gestão do SCMB deve obedecer não só a LDBN 9.394/1996, mas também segue os preceitos do Regulamento dos CM – R-69, aprovado pela Portaria nº 42, de 06 de fevereiro de 2008, o qual apresenta legislações específicas do Exército para o ensino básico em escolas militares. (SOUZA, 2017, p. 56).

Durante muito tempo, o acesso aos colégios militares do Exército foi garantido apenas para o sexo masculino, e foi somente no final da década de 1980 que as mulheres conquistaram seu espaço dentro desse modelo de ensino militarizado. Tal fato é confirmado por Pineda (2009, p. 75), que diz que “[...] é oportuno lembrar, ainda, que até 1988, o corpo discente era constituído apenas por estudantes do sexo masculino. A partir de 1989, com o ingresso das primeiras turmas femininas, as meninas já compõem 45% do total de alunos do sistema”.

O sistema de ensino da Marinha do Brasil, por sua vez, possui uma Diretoria de Ensino da Marinha – DENSM com sede no Rio de Janeiro (RJ), que é responsável por gerir o ensino militar na instituição, possuindo as seguintes escolas militares (BRASIL, 2018a):

Colégio Naval – CN: localizado na cidade de Angra dos Reis (RJ), é uma escola de caráter preparatório que visa a preparar os alunos para o ingresso na Escola Naval. Tem equivalência de estudos com os três anos do ensino médio. Os candidatos do sexo masculino, com o ensino fundamental completo, prestam o concurso para ingresso neste colégio.

Escola Naval – EN: localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é uma escola de nível superior que prepara os candidatos de ambos os sexos que entram através de concurso público, com o ensino médio completo, para serem oficiais de carreira da marinha.

Centro de Instrução Almirante Wandenkolk – CIAW: localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é uma instituição de nível superior responsável pela formação de oficiais, nas mais diversas áreas do conhecimento, dos quadros complementares, através de concurso público. É também responsável pela formação dos cursos de pós-graduação conforme as necessidades da Marinha.

Centro de Instrução Almirante Alexandrino – CIAA: localizado na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é responsável pelos cursos de aperfeiçoamento dos praças da instituição e também pelo curso de formação de cabos. Candidatos ingressam através de concurso público.

Centro de Instrução Almirante Milcíades Portela Alves: localizado no Rio de Janeiro. Juntamente com o Centro de Instrução e Adestramento de Brasília, é responsável por ministrar capacitações ao corpo da tropa da Marinha e pelo Curso de Formação de Soldados Fuzileiro Navais. Ingressam, através de concurso público, candidatos do sexo masculino.

Escolas de Aprendizes-Marinheiros – EAM: estão localizadas em cidades dos estados do Ceará, Espírito Santo, Pernambuco e Santa Catarina, destinadas para candidatos do sexo masculino que tenham concluído o ensino médio. Candidatos ingressam na instituição através de concurso público.

Durante a pesquisa, encontrei, também, três escolas militarizadas de caráter assistencial da Marinha, as quais destaco a seguir:

- a) Em 29 de março de 1955, em Belém (PA), foi criada a Escola Almirante Guillobel, de ensino fundamental, através de um convênio celebrado entre o 4º Distrito Naval e o governo do estado do Pará, para atender aos filhos dos militares e à comunidade local. (WIKIMAPIA, 2011).
- b) Em 2016, em Manaus (AM), a Marinha celebrou o Convênio nº 88000/2016-007/00, que estabeleceu a parceria entre o Comando do 9º Distrito Naval e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para funcionamento e prestação de serviços na Escola Estadual Ernesto de Mello Baptista – de ensino fundamental e médio –, para os discentes da família naval e a comunidade. (BRASIL, 2017c).

- c) O Colégio Militar em Palmas (TO), em parceria com a prefeitura de ensino assistencial, foi inaugurado em 2017, com incentivo da Sociedade Amigos da Marinha do Estado do Tocantins.

Inaugurada no dia 27 de junho de 2017, a ETI Almirante Tamandaré resulta de uma parceria de Cooperação Técnica firmada entre a Prefeitura de Palmas e a Sociedade Amigos da Marinha do Estado do Tocantins (SOAMAR-TO), que administram, em conjunto, essa unidade escolar.

A Marinha do Brasil participa com militares da reserva, que apresentam aos alunos dessa Escola aspectos da tradição e cultura marinheira, buscando-lhes transmitir valores cultuados por essa instituição.

Na abertura do ano letivo de 2018 da ETI Almirante Tamandaré, esteve presente, representando a Marinha do Brasil, o Capitão de Fragata CLÁUDIO ALBERTO TEIXEIRA RAMOS, Capitão dos Portos do Araguaia-Tocantins. (BRASIL, 2018b).

Já o sistema de ensino da Força Aérea Brasileira possui uma Diretoria de Ensino – DIRENS, localizada em Brasília (DF), responsável pelo ensino na aeronáutica. Suas escolas são distribuídas da seguinte forma (BRASIL, 2014):

Escola Preparatória de Cadetes da Aeronáutica – EPCAR: localizada em Barbacena (MG), é uma instituição de ensino médio responsável por preparar os alunos para a AFA. O ingresso é através de concurso público de candidatos de ambos os sexos que tiverem concluído o ensino fundamental. O curso tem duração de três anos e é equivalente ao ensino médio.

Academia da Força Aérea – AFA: localizada na cidade de Pirassununga (SP), é uma instituição de ensino superior que tem por missão formar oficiais de carreira que entram através de concurso público. Os candidatos são de ambos os sexos e precisam possuir o ensino médio completo.

Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica – CIAAR: localizado na cidade de Lagoa Santa (MG), é uma instituição de nível superior responsável por capacitar o quadro de oficiais especialistas e o quadro complementar da aeronáutica. O ingresso é através de processo seletivo nas mais variadas áreas do conhecimento.

Escola de Comando e Estado Maior da Aeronáutica – ECEMAR: é uma instituição militar de ensino superior, visando a ministrar cursos de altos estudos militares a oficiais da Força Aérea Brasileira, oficiais de nações amigas e civis.

Escola de Especialistas de Aeronáutica – EEAR: localizada em Guaratinguetá (SP), é uma instituição de ensino de nível técnico responsável por formar sargentos que ingressam através de concurso público. Os candidatos são de ambos os sexos e devem ter ensino médio completo. A escola possui também o Estágio de Adaptação à Graduação de Sargento da

Aeronáutica, através do ingresso de candidatos de ambos os sexos que já possuem curso técnico, conforme a necessidade da aeronáutica.

Universidade da Força Aérea – UNIFA: localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é uma instituição de nível superior que oferta cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, especialização e extensão, e pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado.

Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica – EAOAR: localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), é responsável pela capacitação de oficiais para o desempenho das funções administrativas e de comando da aeronáutica.

Há também o **Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica – CPORAER/SJ**, localizado na cidade de São José dos Campos (SP), subordinado ao Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial. Tem como missão preparar os alunos oriundos do ITA a serem aspirantes-a-oficiais da reserva da Aeronáutica, prestando o serviço militar compatível com sua formação. (BRASIL, 2018d).

Por sua vez, o **Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA**, localizado na cidade de São José dos Campos (SP), é uma instituição de ensino superior subordinada ao Departamento de Ciência e Tecnologia Aeroespacial – DCTA. Oferta cursos, através de concurso público, nas áreas de ciência e tecnologia aeroespacial, em nível de graduação em Engenharia, pós-graduação *lato sensu*, especialização e extensão, e pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado. (BRASIL, 2013).

É preciso destacar que, conforme o estudo de Nascimento (2016), no âmbito do Comando da Aeronáutica, existem três escolas de ensino fundamental e médio de caráter assistencial: o Colégio Brigadeiro Newton Braga, no Rio de Janeiro (criado em 1960); a Escola Caminho das Estrelas, no Maranhão (criado em 1994); e o Colégio Tenente Rêgo Barros, em Belém (criado em 1941).

O Colégio Brigadeiro Newton Braga, no Rio de Janeiro, foi criado através de uma parceria entre o Ministério da Educação e o Comando da Aeronáutica.

De acordo com o Regimento Interno do Colégio (RICA 21-134/ 2010), o Ginásio Brigadeiro Newton Braga foi criado no ano de 1960, através do Aviso nº 15-GM3, de 31 de março de 1960 (ANEXO A), e autorizado a funcionar pelas Portarias nº 1089, de 26 de dezembro de 1960, e nº 329, de 11 de junho de 1970, ambas do então Ministério da Educação e Cultura. O educandário é subordinado administrativamente ao Terceiro Comando Aéreo Regional (III COMAR) e pedagógica e tecnicamente, ao Departamento de Ensino do Comando da Aeronáutica (DEPENS), conforme Portaria nº 365/GC3, de 1º de junho de 2010. (NASCIMENTO, 2016, p. 73).

Conforme a relação de colégios disponibilizada pelo MEC, existe, em Manaus (AM), mais um colégio militar da Aeronáutica de caráter assistencial: a Escola Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, que foi criada do Decreto Lei nº 15.872, de 18 de março de 1994, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação – SEDUC do Amazonas e o Comando da Aeronáutica (Sétimo Comando Aéreo Regional), por meio do Convênio nº 57/94, de 15 de junho de 1994. (ESCOLA ESTADUAL BRIGADEIRO JOÃO CAMARÃO TELLES RIBEIRO, 2015).

No âmbito estadual, as escolas militarizadas são administradas pelas Polícias Militares e pelos Corpos de Bombeiros. Essas instituições são subordinadas às Secretarias de Estado de Segurança Pública, conforme estabelecido no Art. 144 da Constituição Federal:

Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio, através dos seguintes órgãos:

- I – polícia federal;
- II – polícia rodoviária federal;
- III – polícia ferroviária federal;
- IV – polícias civis;
- V – polícias militares e corpos de bombeiros militares. (BRASIL, 1988).

Em relação às competências de cada uma das instituições, esse artigo traz ainda:

§ 5º Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil.

§ 6º As polícias militares e os corpos de bombeiros militares, forças auxiliares e reserva do Exército subordinam-se, juntamente com as polícias civis e as polícias penais estaduais e distrital, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 104, de 2019). (BRASIL, 1988).

As Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros, de forma geral, possuem uma Diretoria de Ensino que é responsável pelos cursos de capacitação da tropa e pelos cursos de formação de candidatos que ingressam através de concurso público. Alguns estados possuem uma academia militar responsável pela formação, em nível superior, dos oficiais de carreira da instituição, além de um quadro complementar com oficiais de diferentes graduações.

Em relação ao CBMMA, a Constituição do Estado do Maranhão, no seu art. 116, traz suas competências gerais:

O Corpo de Bombeiros Militar, órgão central do sistema de defesa civil do Estado, será estruturado por lei especial e tem as seguintes atribuições: (Acrescentado pela Emenda Constitucional nº 025, de 23/11/1999).

I – estabelecer e executar a política estadual de defesa civil, articulada com o sistema nacional de defesa civil; (Acrescentado pela Emenda Constitucional nº 025, de 23/11/1999).

II – estabelecer e executar as medidas de prevenção e combate a incêndio. (MARANHÃO, 1989).

Quanto à PMMA, a Constituição do Estado traz, no seu art. 114, que:

A Polícia Militar, organizada com base na hierarquia e disciplina, força auxiliar e reserva do Exército, será regida por lei especial, competindo-lhe o policiamento ostensivo, a segurança do trânsito urbano e rodoviário, de florestas e mananciais e as relacionadas com a prevenção, preservação e restauração da ordem pública. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 025, de 23/11/1999). (MARANHÃO, 1989).

No âmbito do CBMMA, existe a Lei nº 10.230, de 23 de abril de 2015, que dispõe sobre a organização básica do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão, que traz a Diretoria de Ensino e Pesquisa como órgão responsável pela formação e capacitação de seus militares, a que os Colégios Militares também estão subordinados. Essa mesma lei traz, no seu art. 27, a organização funcional dos colégios:

Ao Colégio Militar, órgão em nível de Centro e subordinado à Diretoria de Ensino, compete além das atribuições previstas em lei específica, o desenvolvimento educacional dos dependentes de bombeiros militares e da sociedade civil, e fica organizado por:

I – Comandante;

II – Subcomandante;

III – Seção de Administração;

IV – Seção Pedagógica;

V – Seção de Comando de Alunos;

VI – Comando do Corpo de Alunos. (MARANHÃO, 2015).

No âmbito da PMMA, existe a Diretoria de Ensino da PM, que é responsável pela formação e capacitação de seus militares; e a Diretoria de Ensino Regular, responsável por gerir os Colégios Militares da PM, conforme a Lei Estadual nº 10.823, de 26 de março de 2018, no seu Art. 2º: “a Diretoria de Ensino Regular (DER) é o órgão de direção setorial da Polícia Militar, que tem como missão gerir os Colégios Militares Tiradentes”.

Nesta seção, abordei o ensino militar, que teve início com o Exército Brasileiro; o sistema de ensino no âmbito da Marinha e da Aeronáutica; e o sistema de ensino do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão. Na próxima seção, discorro sobre o histórico dos colégios militares do Exército.

4.2 Histórico dos Colégios Militares do Exército

Nesta seção, discuto o histórico dos colégios militares do Exército, devido à escassez de materiais sobre o histórico geral dos colégios de outras forças militares. Conforme abordei na seção anterior, reunir informações sobre os colégios e compor um quadro de leitura geral sobre o número de escolas preparatórias de oficiais, de colégios militares (voltados para filhos de militares e que aceitam alguns filhos de civis) e das escolas militarizadas não foi uma tarefa fácil. O panorama que criei, com o número aproximado do total de escolas e de sua localização, contribui não só para a presente investigação, mas também para futuros estudos.

A primeira iniciativa de implantação dos colégios militares teve início em 1853, através de uma proposta apresentada por um senador que tinha por objetivo criar um colégio para dar assistência aos filhos dos militares que morriam no campo de batalha das guerras; mas a proposta não avançou devido à falta de prestígio do Exército. Segundo Castro,

Não se tratava de pensar o militarismo como fundamento para um modelo de Educação, mas tão somente de fornecer e garantir uma formação aos filhos de militares que não conseguiriam fazê-lo de forma adequada (ou que estariam mortos) justamente por terem corrido os riscos de uma vida em função da Pátria. A demanda não recebeu apoio, até porque o Exército ainda não contava com o prestígio que viria apenas depois da Guerra do Paraguai (1864-1970), e o colégio não foi criado. (CASTRO, 2016, p. 32).

Sobre esse episódio, Carra explica:

A ideia de criar um estabelecimento de ensino para educar os filhos dos servidores do Exército e da Armada data de antes da Guerra do Paraguai. Durante a Regência de Araújo Lima (1840), houve a tentativa de criar o “Colégio Militar do Imperador”. Em 1853, o então senador do Império, Luís Alves de Lima e Silva, futuro Duque de Caxias, propôs a criação de um colégio assistencial aos filhos de homens que morressem lutando pela integridade do território nacional ou pela nação. Na época, devido à falta de prestígio do Exército, esta proposta não foi considerada. (CARRA, 2008, p. 43).

Somente em 1889, foi implantado o primeiro colégio militar no Brasil, administrado pelo Exército Brasileiro e com o objetivo de atender aos filhos dos militares mortos no combate nas guerras, “[...] concretizando um antigo sonho de Caxias de que fosse criado um colégio para acolher órfãos e filhos de soldados que se inutilizassem em ação”. (PINEDA, 2009, p. 68). O colégio foi implantado no Rio de Janeiro, tendo como base o colégio Liceu da França. Nesse sentido, Carra pontua que:

O Colégio Militar da Corte, atual CMRJ, foi planejado de acordo os moldes do Prytanée Militaire de La Fleche, tradicional liceu militar francês. O ingresso no

CMRJ priorizava aos órfãos e pretendia ter um caráter assistencial. A qualidade do ensino era defendida como o maior bem que poderia ser oferecido a estes garotos. O sucesso, o respeito e prestígio do CMRJ, junto à sociedade civil, propiciaram a formação do Sistema Colégio Militar do Brasil. O Sistema nasceu com a criação do Colégio Militar de Porto Alegre e do Colégio Militar de Barbacena, em 1912, e do Colégio Militar de Fortaleza, em 1919. O funcionamento e o fazer pedagógico destas escolas de educação básica tinha como referência o colégio localizado no Rio de Janeiro e era unânime no Exército que todas as unidades de ensino seguissem a mesma proposta de ensino e regulamentos. (CARRA, 2008, p. 45).

No período da Primeira República, o Colégio Militar tinha como um dos seus grandes objetivos encaminhar os alunos para a vida militar e formar bons quadros para as Forças Armadas; mas, em parte, visava também à preparação dos alunos para a vida em sociedade a partir de preceitos específicos. (SANTOS, 2016).

Os colégios militares também tiveram origem no Brasil motivados pelos cursos preparatórios, que tiveram como objetivo preparar candidatos para os seletivos das Escolas Militares de formação e, em um segundo plano, garantir o acesso a uma educação de qualidade aos filhos dos militares. Segundo Pineda,

O ensino militar foi introduzido no Brasil ainda no período colonial e, atualmente, como já foi referido, as Forças Armadas mantêm um número significativo de instituições educativas, tanto de Ensino Fundamental e Médio, quanto de cursos de Graduação e Pós-graduação. A construção de um sistema de ensino militar, porém, foi um longo processo atrelado às questões políticas, diplomáticas, econômicas e históricas da complexa construção do Estado Brasileiro. Esse processo de construção de um sistema de ensino militar foi tenso, lento e nem sempre correspondeu às demandas da força terrestre que desejava, historicamente, a profissionalização. (PINEDA, 2009, p. 67).

Pineda (2009) diz que o ensino militar do Exército exerceu influência no seu processo de inovação, gerando um aumento significativo de cursos e instituições educacionais e dando origem a novos colégios militares, agrupados por meio do sistema de colégios militares do Exército, que conta com 12 instituições de ensino, sob a administração da DEPA (Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, órgão do Exército que administra o ensino de níveis fundamental e médio). Compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil: Colégio Militar do Rio de Janeiro (criado em 1889), Colégio Militar de Porto Alegre (1912), Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), Colégio Militar de Salvador (1957), Colégio Militar de Curitiba (1958), Colégio Militar de Recife (1959), Colégio Militar de Fortaleza (1962), Colégio Militar de Manaus (1972), Colégio Militar de Brasília (1978), Colégio Militar de Juiz de Fora (1993), Colégio Militar de Campo Grande (1993) e Colégio Militar de Santa Maria (1994).

No século XXI, especificamente em 2016, foi criado um colégio militar na cidade de Belém (PA). (CASTRO, 2016). Em 2020, foi criado um colégio militar na cidade de São Paulo (SP) (BRASIL, 2020c), aumentando o número de instituições dessa categoria para 14 colégios pertencentes ao SCMB.

No quadro a seguir, apresento a ordem cronológica de criação dos colégios militares, incluindo sua região e período político:

Quadro 20 – Colégios militares por data de criação

| Ord. | Ano | Colégio | Observações | Região | Período político |
|------|------|-----------------------------------|---|--------------|-----------------------|
| 1 | 1889 | Colégio Militar do Rio de Janeiro | Imperial Colégio Militar | Sudeste | República Velha |
| 2 | 1912 | Colégio Militar de Porto Alegre | Extinto em 1938 | Sul | |
| | 1912 | Colégio Militar de Barbacena | Torna-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e volta a funcionar em 1962. Extinto em 1925. | Sudeste | |
| 3 | 1919 | Colégio Militar do Ceará | Extinto em 1938. Torna-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e volta a funcionar em 1962. | Nordeste | República Velha |
| 4 | 1955 | Colégio Militar de Belo Horizonte | Fechado em 1988. Reativado em 1993. | Sudeste | Governo JK |
| 5 | 1957 | Colégio Militar de Salvador | Fechado em 1988. Reativado em 1993. | Nordeste | |
| 6 | 1958 | Colégio Militar de Curitiba | Fechado em 1988. Reativado em 1994. | Sul | |
| 7 | 1959 | Colégio Militar de Recife | Fechada em 1988. Reativado em 1993. | Nordeste | |
| 8 | 1971 | Colégio Militar de Manaus | | Norte | Governo Militares |
| 9 | 1978 | Colégio Militar de Brasília | | Centro-Oeste | |
| 10 | 1993 | Colégio Militar de Campo Grande | | Centro-Oeste | Governos Democráticos |
| 11 | 1993 | Colégio Militar de Juiz de Fora | | Sudeste | |
| 12 | 1994 | Colégio Militar de Santa Maria | | Sul | |
| 13 | 2016 | Colégio Militar de Belém | | Norte | |
| 14 | 2020 | Colégio Militar de São Paulo | | Sudeste | |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Figueira (2011, p. 113), Silva (2018, p. 88) e Brasil (2020c).

No Mapa 3, apresento a localização do SCMB por estado.

Mapa 3 – Localização do SCMB



Fonte: Brasil (2017b).

Assim, o Sistema de Colégios Militares do Brasil é pertencente ao DEPA do Exército Brasileiro. Atualmente, o Exército Brasileiro possui 14 colégios militares espalhados pelas cinco regiões do país, como mostra o mapa.

Conforme já mencionado neste capítulo, em 1889, foi criado o Imperial Colégio Militar no Rio de Janeiro. Por sua vez, o Colégio Militar de Porto Alegre foi criado em 1912 e extinto em 1938, tornando-se a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e voltando a funcionar em 1962, com a transferência dessa escola, em 1961, para Campinas.

Conforme já explicitado, a origem do Casarão da Várzea está relacionada diretamente à trajetória da Escola Militar de Porto Alegre, que funcionou até 1911, sendo criado, em 1912, o Colégio Militar de Porto Alegre, após o fechamento da Escola de Guerra. Em 1880, esse prédio foi construído com o objetivo de abrigar um quartel destinado a sediar a Escola Militar de Guerra, que foi o primeiro estabelecimento de ensino militar de Porto Alegre. (CARRA, 2008).

O colégio Militar de Barbacena foi criado em 1912; mas, por questões políticas, econômicas, sociais e educacionais, foi extinto em 1925. (SILVA, 2018, p. 86). Por sua vez, o Colégio Militar do Ceará foi criado em 1919, mas foi extinto em 1938, tornando-se Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx) e voltando a funcionar em 1962.

O ensino militar no Ceará nasceu no período imperial, com a Lei nº 3.397, de 24 de novembro de 1888, com os cursos de infantaria e cavalaria, que incentivavam a formação profissional para a carreira das armas. A primeira escola militar do Ceará iniciou suas atividades em 1º de maio de 1889. Já em 1º de junho de 1919, o estado iniciou o ensino secundário militar com o Colégio Militar do Ceará, na modalidade assistencial e preparatória, no prédio em que funcionava a Escola Militar do Ceará no século XIX. (MESQUITA, 2011).

O Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH) foi criado após 30 anos da extinção do Colégio Militar de Barbacena, fechado em 1925, sendo criado através do Decreto nº 37.879 pelo presidente Café Filho, em 12 de setembro de 1955, no prédio que foi reservado ao Centro de Preparação de Oficiais da Reserva em Belo Horizonte. (SANTOS, 2016, p. 52). Em 1988, o CMBH foi fechado por questões políticas e econômicas e reativado em 1993.

O Colégio Militar de Salvador (CMS) passou a funcionar provisoriamente em 1956, em um prédio em Pitangueiras, em Salvador; a sua criação foi oficializada em 28 de janeiro de 1957, através do Decreto nº 40.883, do Governo JK. Em 2 de julho de 1961, o CMS foi transferido para Avenida Paulo VI; e, em 1º de agosto desse mesmo ano, suas atividades iniciaram no bairro da Pituba. De 1988 a 1994, o CMS ficou desativado por questões econômicas e decisões políticas. Através da Portaria Ministerial nº 152-13, de 31 de março de 1993, o CMS foi reativado. (FERREIRA, 2012, p. 37-38).

O Colégio Militar de Curitiba foi criado em 15 de dezembro de 1958, através do Decreto nº 45.052, no Governo de Juscelino Kubitschek. Por questões políticas e econômicas, suas atividades foram encerradas em 30 de novembro de 1988, sendo o estabelecimento reativado em 21 de abril de 1994, por meio de um acordo entre o Exército Brasileiro e o governo do Paraná para a reforma de suas instalações. (HARTMANN, 2018, p. 32).

Por sua vez, Colégio Militar de Recife foi instalado em 1959 e criado pela Portaria nº 341, de 1º de fevereiro de 1960. Em 1988, foi fechado por questões políticas e econômicas e voltou a funcionar em março de 1993. (HARTMANN, 2018, p. 32).

O Colégio Militar de Manaus (CMM) foi criado em 2 de agosto de 1971, através do Decreto nº 68.996. A criação do CMM, segundo Hartmann (2018, p. 32), “[...] é um reflexo da política oficial do governo militar de ocupação do território, ocupação da Amazônia e da preocupação com as imensas áreas de fronteiras, especialmente, da região Norte, nas áreas da Floresta Equatorial, a Amazônia”.

O Colégio Militar de Brasília teve sua criação efetivada em 23 de janeiro de 1978, através do Decreto nº 81.248, passando a funcionar em 1979, atendendo aos alunos do 1º grau, da 5ª à 8ª série; e o ensino médio só foi implantado em 1980. (REZENDE, 2009, p. 71).

O Colégio Militar de Campo Grande foi criado em 29 de junho de 1993, através da Portaria Ministerial nº 324, iniciando suas atividades em 6 de fevereiro de 1995. (FIGUEIRA, 2011, p. 114). A primeira sede do CMCG funcionou provisoriamente, nos dois primeiros anos, no Quartel General do Exército de Campo Grande. A escola iniciou suas atividades em fevereiro de 1995. Em 24 de janeiro de 1997, ocorreu a cerimônia de inauguração das atuais instalações do CMCG. (SILVA, 2018, p. 107).

O Colégio Militar de Juiz de Fora foi criado em 29 de junho de 1993, através da Portaria Ministerial nº 324, mas teve sua inauguração somente em 18 de dezembro de 1994; e suas atividades foram iniciadas em 6 de fevereiro de 1995. (CARVALHO, 2017, p. 43).

O Colégio Militar de Santa Maria foi criado em 22 de março de 1994, através da Portaria Ministerial nº 115. Vale pontuar que, em setembro de 1957, o Tenente Farmacêutico Luiz Prates Carrion tinha publicado um artigo no jornal sugerindo a criação de um colégio militar em Santa Maria, o que se tornou realidade aproximadamente quatro décadas depois. (HARTMANN, 2018, 37).

Já a fundação Osório era uma instituição privada criada pelo Decreto nº 14.856, de 1º de junho de 1921, como um orfanato para atender à educação das filhas dos militares que morriam em guerra. Mas, desde 10/04/1995, através da Lei nº 9.026, passou a ser uma instituição federal de ensino do Exército, fazendo parte do Comando do Exército, atendendo a meninas e meninos, filhos de militares e civis. (CUNHA, 2006).

O Colégio Militar de Belém, criado em 06 de agosto de 2015 através da Portaria nº 1034, iniciou suas atividades em 2016, em um prédio centenário e tombado pelo patrimônio histórico na capital do Pará. (HARTMANN, 2018, p. 35).

O Colégio Militar de São Paulo, o mais recente colégio, iniciou suas atividades em fevereiro de 2020. Está funcionado provisoriamente no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de São Paulo – Centro Solar dos Andradas. (BRASIL, 2020c).

O Sistema de Colégios Militares do Brasil (SCMB) é subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, que é responsável pelo controle e supervisão das atividades pedagógicas desses colégios, oferecendo o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e o ensino médio, do 1º ao 3º ano, no âmbito do Exército Brasileiro, através do processo de seleção de ingresso nas turmas do 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. (BONUMA, 2014).

Mesmo que o histórico adotado aqui guarde uma certa linearidade a partir da cronologia, penso ser fundamental conhecer como se deu a expansão dos colégios militares no Brasil. Tais instituições tiveram origem através do Exército Brasileiro, mas atualmente

existem várias unidades que pertencem às Redes Públicas de Ensino federal, estaduais ou municipais, administradas também pela Polícia Militar e pelo Corpo de Bombeiros dos estados. Nesse sentido, Nogueira destaca que:

Há tempos o modelo de projeto pedagógico do Sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB) vem sendo copiado/adaptado em algumas escolas públicas sob a administração das Polícias Militares. Como exemplos temos os tradicionais Colégios Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais; os Colégios Militares de Pernambuco, Paraná, Bahia, Manaus, Palmas dentre outros. (NOGUEIRA, 2014, p. 20).

Conforme evidenciado na revisão de literatura, os estudos encontrados voltam-se preferencialmente para os colégios militares do Exército Brasileiro, o que reforça a importância do estudo que desenvolvi. Assim, discuto a emergência das escolas militarizadas na próxima seção, que tem como modelo os colégios militares do Exército.

4.3 Escolas Militarizadas dos Estados e Municípios

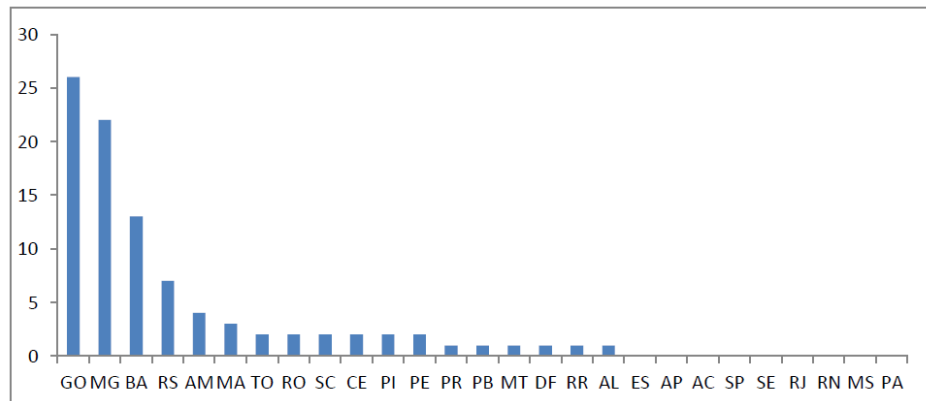
Na revisão de literatura, encontrei alguns estudos históricos sobre as escolas militarizadas estaduais pertencentes à Polícia Militar, que serviram de base para a construção desta seção.

Atualmente, as escolas militarizadas existem nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal), sendo administradas pelas Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica) e pelas Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Estaduais, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Dessa forma,

O Brasil tem dois tipos de ensino militar: os Colégios Militares do Exército, que são colégios federais, cuja gestão é feita pelo Exército Brasileiro, e os Colégios Militares da Polícia Militar, que são colégios estaduais e a gestão é feita pela Polícia Militar (PM) dos Estados. Já as escolas militarizadas, categoria da qual trata esse capítulo, são escolas estaduais de ensino civil, que passam a ser comandadas pela Polícia Militar estadual, com o objetivo de conter a crescente onda de violência no interior dessas instituições de ensino. Essas escolas geralmente estão localizadas nas periferias das grandes cidades, em áreas de maior pobreza. O Brasil tem hoje 93 escolas sob o comando da Polícia Militar, considerando-se as escolas militarizadas (antigas escolas estaduais de ensino civil) e as escolas que já nasceram sob o comando da Polícia Militar. (SAUER, 2017, p. 14).

Sauer (2017) fez um levantamento dos colégios das Polícias Militares, contabilizando 93 instituições no Brasil, conforme gráfico abaixo, que apresenta como se distribuíam, em 2014, por estado, os colégios sob o comando da Polícia Militar:

Gráfico 12 – Colégios das Polícias Militares do Brasil



Fonte: Sauer (2017).

Os primeiros estados a implantarem esse sistema de ensino militar, proveniente do Sistema de Colégios Militares do Exército, foram Bahia, Paraná e Pernambuco, com instituições administradas pela Polícia Militar, fato este confirmado por Castro:

Os colégios administrados pela polícia militar nos estados brasileiros, por sua vez, não fazem parte de um sistema ou modelo nacional. Suas formas de organização, regimento e currículo estão sujeitos a demandas e contingências locais, visto que cada polícia militar possui as prerrogativas sobre a construção do modelo em nível estadual. Atualmente, a maior parte dos estados brasileiros possui escolas de Educação Básica geridas pela polícia militar, de modo que atualmente funcionam 93 colégios sob esse tipo de gestão, localizados em dezoito estados brasileiros. Os estados que primeiro criaram colégios da polícia militar foram Bahia (1957), Paraná (1959) e Pernambuco (1966). (CASTRO, 2016, p. 33).

Gadelha (2013) também destaca, em seu estudo, que, dos 26 estados mais o Distrito Federal, apenas seis não possuem escolas militarizadas estaduais. O autor exhibe uma amostra dos colégios estaduais a partir dos dados produzidos no decorrer da sua investigação:

Quadro 21 – Amostra dos colégios estaduais

| Ano de criação | Estado | Nome do colégio |
|----------------|--------|---|
| 1957 | PM/BA | Colégio da Polícia Militar da Bahia |
| 1959 | PM/PR | Colégio da Polícia Militar do Paraná |
| 1986 | PM/MT | Colégio da Polícia Militar Tiradentes |
| 1990 | PM/RO | Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Rondônia |
| 1994 | PM/AM | Colégio da Polícia Militar |
| 1996 | PM/AL | Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Alagoas |
| 1997 | PM/CE | Colégio da Polícia Militar do Ceará |
| 1999 | PM/GO | Colégio da Polícia Militar de Goiás |
| 2006 | PM/RJ | Colégio da Polícia Militar do Rio de Janeiro |
| 2010 | PM/TO | Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Gadelha (2013).

Esse modelo de gestão das escolas militarizadas já atingiu uma grande parcela dos estados brasileiros, e cada um deles o assume conforme suas demandas e peculiaridades. Segundo Castro,

A grande maioria das unidades da federação conta com um ou dois colégios, o que caracteriza uma experiência mais pontual. Por outro lado, os estados do Rio Grande do Sul (com sete colégios), Bahia (com treze), Minas Gerais (com vinte e dois), e Goiás (com vinte e seis) destoam dos demais estados pela rede mais ampla de seus sistemas de educação militar. Dessa forma, ao contrário do SCMB, a ideia em alguns estados brasileiros é que suas Polícias Militares assumam escolas de acordo com circunstâncias e demandas próprias, não necessariamente tendo apenas uma referência dentro da unidade da Federação. (CASTRO, 2016, p. 33)

Dentre os estados brasileiros, Goiás tem se destacado no cenário nacional por seu grande número de escolas que se tornaram militarizadas. Tais transformações das escolas de ensino regular se deu a partir de 1988, expandindo-se ao longo das últimas décadas. O estado mais que dobrou o número de escolas militarizadas após 2013. (CASTRO, 2016).

Conforme levantamento realizado nesta pesquisa, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás possui atualmente 65 escolas militarizadas implantadas em parceria com a Polícia Militar. Goiás é o estado brasileiro com o maior número de escolas militarizadas. A primeira delas foi a Escola Hugo de Carvalho Ramos, criada em 1998, que, segundo Souza (2012), foi implantada com o objetivo de atender aos filhos dos policiais militares, mas acabou por atender à sociedade em geral. Nesse sentido,

Em decorrência da experiência “bem sucedida”, foram criadas outras duas unidades militares: a Unidade VASCO DOS REIS e a Unidade AYRTON SENNA, na cidade de Goiânia. Sendo exitosos no projeto de militarização da educação no Estado de Goiás, foi implantada a Unidade CARLOS CUNHA FILHO, na cidade de Rio Verde, seguida da Unidade ITUMBIARA, na cidade de Itumbiara e da Unidade CEZAR TOLEDO, na cidade de Anápolis. Nesse sentido, fica evidenciado que o governo do Estado incorporou a experiência e a elegeu como projeto de governo na área da educação. (SOUZA, 2012, p. 51).

Souza (2012) enfatiza que a implementação de políticas públicas educacionais em Goiás tem como grande foco um projeto de governo que prevê a transformação de escolas públicas do estado em escolas militarizadas, o qual se expandiu rapidamente. Tal transformação é compreendida por essas políticas como uma “solução” para o crescimento da violência e da criminalidade, como uma forma de reprimir a violência dentro e fora das escolas, e ganha simpatia da sociedade e das famílias. Podemos observar que essas mudanças que vêm ocorrendo no estado de Goiás estão dentro da racionalidade neoliberal, na sua interface com o neoconservadorismo.

Analisando a política educacional desenvolvida nos últimos 12 (dozes) anos no Estado de Goiás é possível observar o expansionismo da militarização das escolas públicas estaduais no Estado diretamente ligadas a uma política neoliberal. As razões pelas quais tal filosofia tem se espalhado são dos mais diversos matizes. Práticas de natureza patriótica, cívico-militar que predominaram na escola primária no início do século XX têm ganhado a simpatia de diversas instituições clássicas da sociedade, inclusive, da família. Uma hipótese para tal “proliferação” desse modelo de ensino militarizado seria a (in)eficácia simbólica do Estado. (SOUZA, 2012, p. 53)

Para Cruz (2017), muitas escolas de Goiás que se transformaram em escolas militarizadas enfrentaram resistência de professores e de parte das famílias, justamente por eles não terem sido informados das mudanças que iriam ocorrer. Porém, o governo de Goiás declarou, como uma de suas metas, a ampliação dos colégios militares da Polícia Militar no estado.

As justificativas dessa abrupta transformação de escolas públicas em Colégios da Polícia Militar, de acordo com o governo do estado de Goiás, é que a sociedade goiana clama por colégios militares. Será mesmo que é a sociedade goiana que clama por colégios militares? A sociedade goiana clama sim, mas por uma educação pública, gratuita e de qualidade, para todos e sem distinção, sem que o medo vigore, assim como qualquer outra sociedade dos diferentes estados brasileiros. O fato é que, no estado de Goiás, o governador declarou que a transformação das escolas públicas em colégios militares seria uma de suas metas de governo, isso ainda em 1999. (CRUZ, 2017, p. 68-69).

A mesma autora enfatiza, também, que esse aumento abrupto dos colégios militares da PM em Goiás é uma forma de retaliação aos professores que participaram de protestos contra seu governo, por melhores condições de trabalho e salário.

O processo de militarização é uma forma de controle e coerção política e ideológica por parte do governo para com os professores e contribui para uma sociedade mais pacífica e subserviente à hierarquia. O Regimento Interno do CPMG não possui nenhum item relacionado ao movimento de greve, contudo, relatos de professores que trabalhavam em alguns dos CPMG revelaram que os docentes que entram em greve são perseguidos e transferidos para outras instituições. (CRUZ, 2017, p. 71)

Os resultados em provas externas e internas dos colégios militares da PM de Goiás têm despertado em muitas famílias o sonho de que seus filhos estudem em uma escola de qualidade. Tais resultados, reforçados pela mídia, têm salientado e respaldado ainda mais o projeto do governo de Goiás de ampliação desses colégios.

Os colégios militares despertam, em uma parte da sociedade, um sonho de que seus filhos e filhas estudem nesses colégios militarizados. A maioria dos pais deseja o melhor para os seus filhos e, na concepção de muitos, os CPMG são os detentores do melhor ensino, da melhor estrutura, dos melhores professores e de uma melhor disciplina para seus filhos e filhas. Sabemos eles que são influenciados por uma parte considerável da mídia goiana que reforça os desejos do governador Marconi Perillo em inserir o máximo de colégios militares no ensino público, como sendo esse o melhor modelo de educação. (CRUZ, 2017, p. 137).

Em relação aos colégios de Polícia Militar de Goiás, há muito mais escolas para serem militarizadas. Segundo Ferreira (2018), em 2018, foram implementados 46 colégios militares, e uma das grandes dificuldades enfrentadas foi a falta de efetivo para ser lotado nessas escolas.

Assim, até junho de 2018, além dessas 85 unidades (sendo 46 implementadas e 39 em fase de implementação), havia ainda seis unidades de CEPMG aguardando ratificação da lei para serem efetivadas nos seguintes municípios: Senador Canedo (Lei n. 18.324, de 30 de dezembro de 2013), duas unidades em Trindade e uma em Anicuns (Lei n. 19.651, de 12 de maio de 2017), Formosa e São Luís de Montes Belos (Lei n. 19. 779, de 18 de julho de 2017). (FERREIRA, 2018, p. 62).

Ferreira (2018) reafirma o discurso de ampliação das escolas militarizadas de Goiás como uma forma de retaliação do governo contra os professores grevistas, que estavam insatisfeitos com as políticas educacionais no Estado, devido a retirada da titularidade, achatamento dos salários e desqualificação da categoria dos professores.

A criação desse subsistema de ensino dentro da Rede Pública Estadual de Goiás abre espaço para discussões e questionamentos acerca da ligação existente entre a expansão dos colégios militares em períodos próximos a greves dos profissionais da educação e o movimento de retaliação a docentes, conforme analisado anteriormente, quando o período de maior implementação de novos Colégios Militares aconteceu logo após as greves de 2012 (11 unidades implementadas em 2013) e 2015 (com 15 unidades implementadas no segundo semestre, após o término do movimento grevista). (FERREIRA, 2018, p. 65).

Segundo a mesma autora, esse modelo de ensino militar também pode estar relacionado ao controle de comportamento das pessoas e à sua submissão aos projetos do governo, fazendo um jogo de interesses políticos. Destaca ainda que, próximo aos períodos de eleição, os pedidos de implementação de escolas militarizadas pelos prefeitos aumenta, deixando claro o jogo de interesses políticos, incluindo questões de estratégia política e campanha eleitoral.

O posicionamento do governador Marconi Perillo reacende o debate em torno do controle ideológico e político intensificado sobre as escolas públicas de um modo geral nos últimos anos, bem como o uso da Polícia Militar a serviço dos interesses pessoais dos governantes e de suas ideologias. Em outras palavras, a implantação do modelo militar de educação pode estar associado ao controle do comportamento (obediência) dos indivíduos e à consequente submissão destes aos projetos governamentais e políticos, nos quais estes últimos fazem uso do aparato público para impor seus interesses. (FERREIRA, 2018, p. 75).

Conforme Ferreira (2018), o grande aumento dos colégios da Polícia Militar de Goiás se deu nos quatro mandatos (1999-2002, 2003-2006, 2011-2014 e 2015-2018) do governador Marconi Perillo. Ele transformou a gestão de muitas unidades escolares que passaram a ser de responsabilidade da Polícia Militar.

Embora o projeto de criação dos Colégios Militares em Goiás tenha nascido no seio da Polícia Militar, a expansão desse modelo de ensino pode ser atribuído ao governo Marconi Perillo, que, em quatro mandatos, implementou um total de 46 unidades de CEPMG e criou em lei outras 45 unidades, perfazendo um total de 91 unidades de Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, até junho de 2018. (FERREIRA, 2018, p. 158).

Segundo Castro (2016), das 27 Unidades da Federação, 21 possuem colégios da educação básica geridos pela Polícia Militar. Paraná, Paraíba, Mato Grosso, Roraima, Alagoas e o Distrito Federal contam com um único estabelecimento cada. Já Pernambuco, Piauí, Ceará, Santa Catarina, Rondônia e Tocantins contam com dois colégios cada. Outros estados com quantitativo maior desse tipo de instituição escolar são Maranhão (3), Amazonas (4), Rio Grande do Sul (7) e Bahia (13). Minas Gerais (22) e Goiás (26) destacam-se por uma quantidade de escolas bem superior à dos demais estados.

Conforme já mencionado, a gestão dos colégios militares das Forças Armadas é de exclusividade dos servidores militares e dos civis que fazem parte da instituição. Já para as escolas militarizadas que fazem parte da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros, há a formação de uma gestão compartilhada, dividida entre os militares e os servidores das secretarias de educação, ficando a gestão geral e a parte disciplinar com os militares e a gestão pedagógica com os servidores civis das Secretarias Estaduais ou Municipais. No caso da Polícia Militar do Estado de Goiás,

A divisão entre o “pedagógico” e o “disciplinar” é também reproduzida na classificação dos cargos de coordenação. Há uma equipe de coordenação pedagógica, formada toda ela por profissionais da Secretaria de Educação, e outra de coordenação disciplinar, formada por policiais militares. Ressalta-se que a primeira tem seu trabalho diretamente subordinado à vice-direção e a segunda ao Comando e Direção. Não é previsto no regimento qualquer exercício de autoridade de uma coordenação em relação à outra. (CASTRO, 2016, p. 34).

As escolas públicas que estão se transformando em escolas militarizadas têm crescido ao longo desta última década. Esse novo modelo de gestão entre estados e municípios é respaldado nos termos de cooperação com as corporações da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros.

As pesquisas de Sauer (2017) e Martins (2017) tratam de colégios da Brigada Militar do Rio Grande do Sul. Segundo Martins (2017), a Brigada Militar desse estado possui sete escolas de Ensino Médio.

O Centro de Ensino Médio Tiradentes (CEMTBM), criado em 1980, é a escola mais antiga e está localizada em Porto Alegre. Recebeu esse nome porque manteve em sua estrutura, até o final de 2016, além da Unidade de Ensino Médio, uma Unidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Os demais colégios, conhecidos por Colégios Tiradentes da Brigada Militar (CTBMs), foram criados a partir de 2006, e estão

localizados nas cidades de Ijuí, Pelotas, Passo Fundo, São Gabriel, Santa Maria e Santo Ângelo. Os Colégios Tiradentes são administrados pela Brigada Militar e supervisionados, pedagogicamente, pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), responsáveis pela designação de professores da rede pública estadual de ensino para as referidas escolas. O ingresso nos colégios ocorre por Processo Seletivo de Admissão e Classificação que compreende exame intelectual, exame de saúde e exame físico, entre estudantes com idade mínima de 15 anos, oriundos da comunidade em geral ou dependentes de Policiais Militares, que concluíram o ensino fundamental em escolas públicas ou privadas. (MARTINS, 2017, p. 19).

Gadelha (2013), por sua vez, estudou o Colégio da Polícia Militar de Fortaleza, que foi criado através da Lei 12.999, de 14 de janeiro de 2000. Braz (2004) investigou o primeiro Colégio da Polícia Militar Tiradentes de Mato Grosso. Por sua vez, Ossuci (2016) pontua que, em 2014, foi criado em Rondônia o primeiro Colégio Tiradentes de Jacypará, da PM. Já Souza (2012) diz que o primeiro colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás foi criado em 1998. Segundo o autor,

Muito embora a lei nº 8.125, de 18 de junho de 1976, de organização básica da Polícia Militar de Goiás, previa a criação do Colégio Militar Hugo de Carvalho Ramos, este só foi criado em 1998. Como em outras unidades da federação brasileira, o Colégio Militar tem o principal propósito de formar os filhos de militares de acordo com os princípios fundamentais que regem a referida instituição. Em Goiás, segundo os seus idealizadores, a primeira unidade instalada em 1998, foi o Hugo de Carvalho Ramos. Apesar de ter sido iniciativa exclusiva da corporação, procurou transcender a finalidade de atuar na educação exclusiva dos filhos de militares. Para tanto disponibilizou vagas para: a) filhos de policiais militares ou dependentes diretos e indiretos; b) para filhos de funcionários públicos; c) para a “coletividade em geral”. Esta abertura se deu com objetivo de realizar a aproximação da instituição militar com a sociedade civil a fim de superar a “segregação mútua” entre militares e civis, provocada, sobretudo, durante o regime militar instalado no Brasil em 1964. No primeiro ano de funcionamento da unidade o preenchimento de metade das vagas era destinado aos filhos de pais não pertencentes à corporação militar. (SOUZA, 2012, p. 50).

Conforme já referido, apesar de os colégios da Polícia Militar de Goiás terem sido implantados na década de 1990, já tinham sido idealizados bem antes. Nesse sentido, Santos diz que: “[...] a ideia de criação dos colégios da polícia [de um modo geral no Brasil] ocorreu durante o Regime Militar (1964-1985), mas as atividades militares no campo da educação básica iniciaram-se apenas no período democrático”. (SANTOS, 2016, 18).

Silva Filho (2018) estudou um Colégio da Polícia Militar de Palmas (TO), que foi implantado em 18 de agosto de 2009, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC e a Polícia Militar do Tocantins. “De 2009 a 2016 foram implantados no Tocantins 5 colégios militares (o de Palmas, do Corpo de Bombeiros Militar, da Marinha, de Arraias e o de Araguaína). Há previsão anunciada pelo governo estadual de mais quatro escolas militarizadas no Estado”. (SILVA FILHO, 2018, p. 12).

Além destas escolas militarizadas, recentemente, no âmbito federal, foi promulgado o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. No seu capítulo inicial, é apresentada a finalidade do Programa: “art. 1º Fica instituído o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”. (BRASIL, 2019b, p. 1). Com esse decreto, surge o termo escolas cívico-militares, que é usado em vez de escolas militarizadas – questão que já mencionei anteriormente.

O decreto traz que o programa será desenvolvido através de ações de fomento das parcerias, por intermédio do MEC e do Ministério da Defesa, em colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, com a estratégia de complementar outras políticas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Indica, ainda, que o programa terá um conjunto de ações partindo de um modelo de gestão de excelência na área educacional, didático-pedagógica e administrativa, pois o “modelo” a ser adotado será o dos colégios militares.

O Pecim diz que o princípio fundamental das parcerias será a promoção de uma “educação de qualidade”, tendo atendimento preferencial às escolas que se encontram em situação de vulnerabilidade social, adotando o modelo de gestão dos colégios militares. Esse programa foi instituído a partir de 2020, através da celebração de acordos de cooperação entre as escolas interessadas e o Governo Federal, por intermédio das parcerias com as secretarias estaduais, municipais e distrital e as secretarias de estado de segurança pública. Será viabilizada a contratação de militares inativos das Forças Armadas para os cargos de gestão educacional, didático-pedagógica e administrativa das escolas, e também haverá o emprego de militares das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros. Assim como nas escolas militarizadas – objeto de estudo desta dissertação –, nas escolas cívico-militares, a atuação dos militares se dá nos cargos de gestão e na parte disciplinar dos alunos.

Em conformidade com a Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, do Ministério da Educação, que regulamenta a implantação do Pecim a partir de 2020, o MEC apoiará a capacitação inicial e continuada dos militares selecionados para atuarem nas escolas que forem contempladas com o programa. (BRASIL, 2019c). Essa portaria apresenta a regulamentação do Programa e prevê a implantação de 54 escolas cívico-militares. A forma de adesão se dará através de manifestação de interesse formal e voluntária dos estados e municípios, observados os prazos estabelecidos pelo MEC, o qual priorizará duas escolas em cada estado e no Distrito Federal. A portaria apresenta os seguintes critérios para seleção das escolas contempladas: alunos em situação de vulnerabilidade social, escola com baixo IDEB,

números de matriculados de 501 a 1.000, anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio, e aprovação da comunidade escolar através de consulta pública.

O Manual das Escolas Cívico-Militares (BRASIL, 2020d) foi criado para orientar os entes federativos na implantação do Programa. Traz, na sua estrutura, vários documentos que as escolas devem seguir, tais como: regulamentos, o regimento, o PPP, normas de conduta, valores, avaliação, dentre outros. Do Manual, destaco a organização das escolas, que deverão ser compostas por: Direção Escolar, Secretaria Escolar, Divisão de Ensino, Divisão Administrativa, e Corpo de Monitores. Os cargos de direção, secretaria e setores de divisão são de responsabilidade das secretarias educacionais. Já os cargos de oficial de gestão escolar e o corpo de monitores são vinculados aos militares do Ministério da Defesa ou aos militares dos órgãos de segurança dos estados. Estes são responsáveis pela gestão educacional da escola, atuando em atividades que incentivem valores humanos e cívicos e bons comportamentos. O oficial de gestão escolar é o assessor direto do diretor da escola nos assuntos referentes às áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa.

Conforme divulgado no site do MEC, em 2020, foram selecionadas 54 escolas para a implantação do programa das escolas cívico-militares, sendo distribuídas em 22 estados da federação e no distrito federal. Especificamente, foram selecionadas 40 escolas da rede estadual e 14 das redes municipais de ensino. (BRASIL, 2020e).

O quadro a seguir mostra a relação das escolas públicas selecionadas para o Pecim por região, totalizando as 54 escolas previstas no projeto para 2020.

Quadro 22 – Relação das escolas públicas selecionadas para o Pecim em 2020 por região

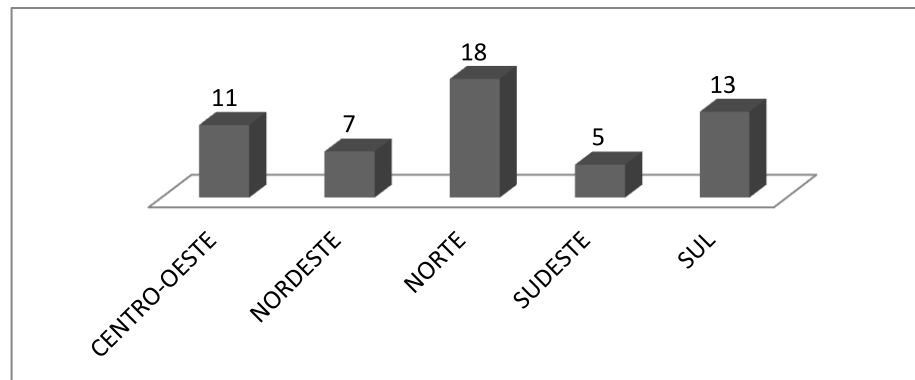
| Região | Unidade da Federação | Dependência | Quant. | Total por Região |
|---------------|-----------------------------|--------------------------|---------------|-------------------------|
| Centro-Oeste | Distrito Federal | Estadual | 2 | 11 |
| | Goiás | Estadual | 4 | |
| | Mato Grosso | 1 Estadual / 1 Municipal | 2 | |
| | Mato Grosso do Sul | 2 Estadual / 1 Municipal | 3 | |
| Nordeste | Alagoas | ----- | --- | 7 |
| | Bahia | Municipal | 1 | |
| | Ceará | Estadual | 2 | |
| | Maranhão | Municipal | 1 | |
| | Paraíba | Municipal | 1 | |
| | Pernambuco | Municipal | 1 | |
| | Piauí | ----- | --- | |
| | Rio Grande do Norte | Municipal | 1 | |
| | Sergipe | ----- | --- | |

| Região | Unidade da Federação | Dependência | Quant. | Total por Região |
|---------|----------------------|--------------------------|--------|------------------|
| Norte | Acre | Estadual | 2 | 18 |
| | Amapá | Estadual | 2 | |
| | Amazonas | Estadual | 3 | |
| | Pará | 4 Estadual / 1 Municipal | 5 | |
| | Rondônia | Estadual | 1 | |
| | Roraima | Estadual | 2 | |
| | Tocantins | Estadual | 3 | |
| Sudeste | Espírito Santo | ----- | --- | 5 |
| | Minas Gerais | 2 Estadual / 1 Municipal | 3 | |
| | Rio de Janeiro | Municipal | 1 | |
| | São Paulo | Municipal | 1 | |
| Sul | Paraná | Estadual | 4 | 13 |
| | Rio Grande do Sul | 3 Estadual / 2 Municipal | 5 | |
| | Santa Catarina | 3 Estadual / 1 municipal | 4 | |
| | | TOTAL | | 54 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2020e).

No Gráfico 13, relacionei o quantitativo de escolas cívico-militares a serem instituídas em 2020 no Brasil. É possível perceber que a região Norte, com 18 escolas, é a maior na adesão do programa do Governo Federal; já a região Sudeste é a que menos aderiu ao programa, com cinco escolas.

Gráfico 13 – Quantitativo de escolas cívico-militares por região instituídas em 2020



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2020e).

Antes da implementação do programa de governo de fomento às escolas cívico-militares, os estados que ainda não possuíam colégios militares ou escolas militarizadas eram Rio Grande do Norte, Sergipe e Espírito Santo. Mas o Rio Grande do Norte aderiu ao programa com a instituição da parceria com uma escola municipal, enquanto Sergipe e Espírito Santo permaneceram sem parcerias com as instituições militares. Vale ressaltar que,

para a adesão das escolas públicas ao programa em 2021, foi lançada, em 24 de dezembro de 2020, a Portaria nº 1.071, que regulamenta a implantação do Pecim.

Esse movimento inicial de compreensão da historicidade dos colégios militares e das escolas militarizadas no Brasil foi de muitas descobertas para mim. A partir disso, consegui vislumbrar a emergência dos colégios, sua expansão e diferentes modalidades. Além disso, foi possível mapear a dispersão geográfica dos colégios e dialogar com a revisão de literatura realizada no segundo capítulo. O meu desafio pós-qualificação foi o de entrelaçar ao histórico questões culturais, econômicas e políticas mais amplas que estão diretamente relacionadas com a instituição das parcerias nos colégios, em diferentes períodos. Porém, como o meu estudo foi sobre as escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar do Maranhão, cujo histórico é recente, apresento, no próximo capítulo, discussões contextuais centrais sobre o tempo em que vivemos, principalmente a partir dos anos 1990, que afetam diferentemente as parcerias estabelecidas pelas Redes de Ensino com diferentes atores.

5 NEOLIBERALISMO, NEOCONSERVADORISMO E REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Antes de abordar a relação entre liberalismo, neoliberalismo e reforma educacional no Brasil, faço um breve recuo histórico no sentido de situar o liberalismo, cuja emergência está diretamente atrelada ao pensamento do filósofo John Locke, no século XVII. Locke defendia a democracia liberal, em que o poder do Estado deveria ser limitado, mas deveria assumir um papel de moralizador da sociedade e garantir o bem comum. Logo, deveria exercer seu poder para que a sociedade permanecesse organizada, pois cada homem possui vontades próprias que podem gerar a desordem social, sendo necessário aplicar-lhe sanções. Este Estado liberal de Locke também deveria garantir os direitos naturais, que são o direito à liberdade, à vida e à propriedade, mas de forma deliberada, em que é estabelecido um contrato social com o Estado e os indivíduos para que haja sempre uma ordem social.

O Segundo Tratado, assim como muitos outros tratados políticos desse período, começa com um relato do estado de natureza. É uma condição em que os homens são livres e iguais, mas não é “um estado de permissividade”, em que eles podem pilhar um ao outro. “O estado de natureza tem uma lei da natureza para governá-lo, a que todos estão sujeitos; e a razão, que é aquela lei, ensina a todo o gênero humano... que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve prejudicar o outro em sua vida, saúde, liberdade ou posses”. (LOCKE, 2018, p. 12).

O estado liberal, apesar de ser limitado, deve garantir o estado de liberdade de todos, mas não é um estado de permissividade. Neste sentido, o indivíduo dispõe de liberdade total quanto aos direitos considerados naturais, seguindo as leis estabelecidas pelo contrato social com o Estado, ciente de suas sanções em caso de descumprimento das normas.

A sociedade política só existe onde os homens concordaram em desistir de seus poderes naturais e erigir uma autoridade comum para decidir disputas e punir ofensores. Isso só pode ser realizado por acordo e consentimento. Liberdade não significa que um homem possa fazer exatamente o que lhe agrada, sem consideração a qualquer lei, pois “a liberdade natural do homem é ser livre de qualquer poder superior na terra, e de não depender do desejo ou da autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para regulamentá-lo”, enquanto sob governo um homem é livre quando tem “um regulamento determinado para guiá-lo, comum a todos daquela sociedade, e criado pelo poder legislativo nela erigido”. (LOCKE, 2018, p. 13).

Em relação ao campo educacional, Locke afirmava que o conhecimento humano era adquirido ao longo de toda a vida, cabendo à família o dever de educar seus filhos e puni-los quando necessário. “A mente do ser humano ao nascer seria como uma folha em branco, e

tudo que se sabe é aprendido depois. Baseava sua crença no poder da educação como transformadora do mundo.” (LOCKE, 2018, p. 4).

Este primeiro liberalismo, que ganha força no século XVIII, é caracterizado pelos limites estabelecidos para as ações governamentais, através de suas leis naturais e econômicas. Mas, por mais que sejam flexíveis, acabam por estimular os interesses individuais para servir aos interesses do bem geral. (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim,

O liberalismo é um mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática. O direito natural, a liberdade de comércio, a propriedade privada e as virtudes do equilíbrio do mercado são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante em meados do século XIX. Modificar os princípios seria quebrar a máquina do progresso e romper o equilíbrio social. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 37).

Tais dogmas se modificam no contexto da racionalidade neoliberal. Deste modo, nesta seção, abordo o neoliberalismo na sua interface com o neoconservadorismo, cuja discussão é recente, mas central na presente investigação. O neoconservadorismo explica, em grande medida, o cenário no qual estamos inseridos e contribui para a contextualização da presente investigação. As parcerias estudadas (entre Redes Municipais e Estaduais de Ensino e o Corpo de Bombeiros/Polícia Militar) se inserem nesse âmbito. No decorrer do capítulo, priorizo as discussões sobre neoconservadorismo, apesar de o nosso grupo de pesquisa estudar de forma mais aprofundada a racionalidade neoliberal. O neoliberalismo é concebido como um pano de fundo no qual diferentes movimentos se inscrevem. Conforme discuto na sequência, as políticas compensatórias (escassez de recursos governamentais que se voltam para parte da população em situação de miséria) são alvo permanente de críticas dos grupos conservadores.

O neoliberalismo surgiu após a crise de 1970, em que grupos sociais de elite e empresários colocavam a culpa dos problemas da degeneração social, da violência e da pobreza nas políticas de Estado, consideradas autoritárias e sem possibilidade de garantia do Bem-Estar Social. Para os neoliberais, o Estado deveria ser mínimo, não interferir na economia e dar condições (bem abaixo do desejável) de subsistência das populações mais pobres. A lógica da concorrência e da competitividade, características da nova racionalidade em voga, trazem para a cena a noção de sujeito empresário de si, que passa a ser responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos.

Não pretendo discutir aqui de forma aprofundada a racionalidade neoliberal, mas é nesse contexto de estado mínimo (que se refere a financiamento) e máximo no controle – o que Dardot e Laval (2016) chamam de estado forte guardião do direito privado – que muitas das parcerias se estabelecem na área da educação. Segundo os autores,

Não basta constatar a continuidade da intervenção do Estado, ainda é preciso analisar de perto seus objetivos e os métodos que emprega. Muito frequentemente esquecemos que o neoliberalismo não procura tanto a “retirada” do Estado e a ampliação dos domínios da acumulação do capitalismo quanto a transformação da ação pública, tornando o Estado uma esfera que também é regida por regras de concorrência e submetida a exigências de eficácia semelhantes àquelas a que se sujeitam as empresas privadas. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272).

A partir da regra de não ficar excluído do jogo, temos o imposto negativo, que “[...] garante condições mínimas de consumo de uma parte da população e opera na motivação dos sujeitos, fazendo-os desejar trabalhar ao invés de manter-se sob uma mesma situação precária”. (LOPES, 2009, p. 162).

Nesse contexto de gestão da escassez, de tentativa permanente de que todos entrem na lógica da concorrência, de políticas compensatórias para grande parte da população que vive em guetos, sem a sonhada mobilidade neoliberal, vários grupos conservadores criticam o Estado por privilegiar os grupos minoritários, deixando de lado “quem realmente” contribui para o progresso da nação, da liberdade, do individualismo, da autonomia e da moral. Esses grupos buscam resgatar os “verdadeiros valores” que, segundo eles, dizem respeito à família, à moral e ao indivíduo, em vez do humanismo, do multiculturalismo, do coletivismo e do ambientalismo que era pregado pelo Estado Liberal. Segundo Moll,

No século XX, o liberalismo nos Estados Unidos, diferente do liberalismo no restante da América e na Europa, não entendia mais a liberdade apenas como uma proteção contra os abusos dos governos, mas como resultado da promoção da igualdade de oportunidades expressa por meio da oportunidade de trabalho; de uma remuneração justa e suficiente para alimentação, vestuário e recreação; do direito à habitação; do acesso à assistência médica; da garantia à seguridade econômica na velhice, na doença e no desemprego; da educação de qualidade; da capacidade de vender produtos agrícolas por um preço que garanta qualidade de vida aos agricultores e da condição de comercializar livremente, sem competições injustas e domínio de monopólios. Além disso, como resultado de lutas e tensões, os grupos do espectro liberal incluíram a ampliação das liberdades civis e individuais e a preocupação com o meio ambiente. Desse modo, trouxeram à tona questões concernentes ao fim da segregação racial; à legalização do aborto e da prostituição como resultado da liberdade ao próprio corpo; à descriminalização das drogas, que, inclusive, representa a abertura de mais um nicho de mercado; à união homoafetiva; à liberdade religiosa; à guerra nuclear e a medidas antipoluentes. (MOLL, 2015, p. 1).

Com a crise de 1970, surgiram grupos neoconservadores com o intuito de resgatar o liberalismo clássico, contexto em que essa ideologia caracterizava-se pela liberdade individual, com defesa do livre mercado, postulando-se que o papel do Estado deveria ser mínimo na interferência econômica e se voltar mais para os projetos sociais e a segurança pública. Segundo Moll,

[...] como resposta à crise dos anos 1970, muitos liberais buscaram reavivar o liberalismo clássico com uma roupagem pragmática que colocava o livre mercado como solução para os problemas econômicos. Para esses neoliberais, os excessivos gastos públicos, os altos impostos e a crescente regulação do governo sobre a atividade econômica geraram inflação, endividamento e prejuízos à produtividade. Como herdeiros do liberalismo, os neoliberais admitem apoiar, de acordo com a conjuntura, políticas progressistas de legalização das drogas, descriminalização da prática de aborto, a união civil homoafetiva, a liberdade religiosa e medidas relativas a preservação do meio ambiente. Como salvaguarda do direito à vida, a atuação mínima do Estado pressupõe políticas para socorrer aqueles que se encontram em necessidade. Para isso, o Estado deveria elaborar programas de incentivo ao trabalho, como especialização e orientação; programas de renda mínima ou imposto negativo com oferta direta de capital aos cidadãos, na medida necessária para garantir condições mínimas de sobrevivência; e programas sociais limitados, voltados exclusivamente para grupos específicos com o objetivo de corrigir distorções provocadas pelo próprio Estado em outros momentos. Todavia, deveria se comprometer diretamente apenas com a realocação de renda e delegar a organizações privadas o papel de executar e administrar os programas de treinamento e qualificação e os programas sociais específicos. (MOLL, 2015, p. 2).

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram grupos considerados neoconservadores em oposição ao liberalismo estadunidense. Os neoconservadores partiram do mesmo princípio dos neoliberais, ao conceberem que a interferência do governo na economia e os programas sociais geravam prejuízos à produtividade e desestimulavam o trabalho e a inovação. (MOLL, 2015). Segundo os neoconservadores,

[...] o Estado teria passado a perseguir um igualitarismo perverso e abstrato e para isso usurpou o lugar da família, da igreja e da comunidade, enfraquecendo esses laços supostamente naturais [...] Por isso, além de medidas econômicas, seria necessário reforçar os valores clássicos ocidentais [...]. (MOLL, 2015, p. 3).

Nesse novo contexto da “[...] lógica neoconservadora, as políticas sociais liberais atribuíram ao Estado papéis que deveriam ser assumidos pelos familiares, pela Igreja e pela comunidade.” (MOLL, 2015, p. 2). Dessa forma, com essa nova ideologia, o Estado, na mesma lógica do neoliberalismo, deixa de influenciar diretamente na economia e passa a ser um estado mínimo, mas forte enquanto guardião do direito privado.

Importa dizer que o neoconservadorismo surgiu nos movimentos de direita e progressistas, com o objetivo de resgatar os valores culturais e morais que, no período do Estado Liberal, eram considerados os mais “corretos” para garantir a harmonia da sociedade, indo na contramão dos movimentos com um olhar multicultural e voltado a questões de gênero e raça. Quanto ao neoconservadorismo, é possível verificar a força desse movimento quando grupos de direita atacam jornais e emissoras de televisão por apresentarem algumas posições progressistas (mesmo que limitadas). (MOLL, 2015). Em um resgate histórico sobre a temática, Lima e Hypolito (2019, p. 3) dizem que:

Vários autores apontam que o movimento neoconservador surgiu no período após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em torno dos anos de 1960 e 1970 (MOLL, 2010, 2015b; APPLE, 2000; CLARKE; NEWMAN, 1997; AFONSO, 1998; BARROCO, 2015). Neoconservadores são um dos grupos que compõem a Nova Direita, um conceito que passou a ser utilizado na literatura estadunidense e europeia para designar um movimento que teve início por volta dos anos de 1960 (CLARKE; NEWMAN, 1997; AFONSO, 1998; APPLE, 2000, 2003). A Nova Direita constitui uma aliança, principalmente, entre neoconservadores e neoliberais, central para o dismantelamento do Estado de Bem-Estar e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado quando da crise de 1970 nos países centrais ao capitalismo – período em que tal aliança efetivamente começou a se consolidar.

No que se refere a outros grupos de direita, os grupos conhecidos por populistas autoritários são em geral formados pelos evangélicos de religiões conservadoras, cujas pautas são conservadoras em relação à constituição familiar e à descriminalização da homofobia, do aborto etc. Já os grupos da nova classe média profissional se preocupam com a mobilidade social e discutem seus interesses em primeiro lugar, defendendo um progresso dos sistemas de prestação de contas, e da eficiência e do gerencialismo.

Nesse âmbito, Apple (2003 apud LIMA; HIPOLYTO, 2019, p. 18) observa que “[...] os neoconservadores, no contexto dos Estados Unidos, estabelecem alianças com os neoliberais, assim como com os fundamentalistas religiosos populistas-autoritários e os evangélicos conservadores”. Segundo Lima e Hypolito (2019),

Os neoliberais constituem a liderança da Nova Direita e representam o grupo que se preocupa com a orientação político-econômica atrelada à noção de mercado. Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas *tradições culturais*. Os populistas autoritários são, em geral, grupos de classe média e de classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 4).

E é justamente a crítica neoconservadora em relação à intervenção do Estado no âmbito econômico e à valorização dos indivíduos o ponto em comum que aproxima neoconservadores e neoliberais. (LIMA; HYPOLITO, 2019). Destaco também que o neoconservadorismo tem forte influência capitalista de dominação conservadora, criticando o Estado de Bem-Estar Social, defendendo um Estado sem restrições de comércio; a centralidade do indivíduo como responsável pelos sucessos e fracassos; e uma intervenção estatal com apenas a função de garantir a ordem social e costumes tradicionais.

Diante da discussão apresentada até aqui, pode-se dizer que as reformas na área de educação têm sido perpassadas por uma agenda global de transformações, influenciadas por grupos neoliberais e neoconservadores que modificam significativamente a agenda educacional. Os populistas autoritários, por exemplo, “[...] baseiam suas posições sobre

educação e política social em certas visões da autoridade bíblica, como a *moralidade cristã*, os papéis de gênero e da família”. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 8, grifos dos autores). Eles colocam em circulação debates sobre livros didáticos e a mudança do seu conteúdo, e sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*), que entende que a interferência do Estado na vida da família representa um perigo, já que, na escola, seus filhos precisam conviver com o diferente e, muitas vezes, com o imoral. (LIMA; HYPOLITO, 2019).

Essa nova aliança conservadora tem influenciado as políticas educacionais e mudado o estilo de vida das pessoas, bem como a forma de gestão das escolas. Sobre esse assunto, Apple (2015) pontua:

Hoje não é nada diferente do que foi no passado. Um conjunto “novo” de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais: intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de *accountability*, medição e “gestão”. Embora existam tensões e conflitos evidentes dentro desta aliança, em geral, seus objetivos globais são de fornecer condições educacionais, que são, acredita-se, necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola “ideal”. (Apple, 1996; 2000; 2006; Apple *et al.*, 2003). (APPLE, 2015, p. 610).

Entre esses dois grupos de direita, existem alguns interesses, que são as políticas educacionais pautadas no padrão de qualidade, na eficiência e avaliação, além das questões relacionadas à família e à identidade de gênero. Esses grupos neoliberais e neoconservadores têm se manifestado no campo educacional com frentes parlamentares, criando projetos de lei, interferindo nas políticas educacionais e nos currículos.

Para Brown, grupos de extrema direita estão surgindo e superando as democracias liberais por todo o planeta. Grupos neonazistas, neofacistas, xenofóbicos, nativistas, cristãos antisseculares, dentre outros, têm crescido na última década:

Grupos de extrema direita recentemente amalgamados têm eclodido audaciosamente na vida pública após terem passado anos à espreita, na maior parte do tempo nas sombras. Políticos e vitórias políticas encorajam movimentos de extrema direita que, por sua vez, se sofisticam à medida que manipuladores políticos e peritos em mídia social moldam a mensagem. Enquanto esse recrutamento continua crescendo, centristas, neoliberais *mainstream*, liberais e esquerdistas hesitam. Indignação, moralização, sátira e esperanças vãs de que facções internas ou escândalos na direita produzirão sua autodestruição têm prevalecido sobre estratégias sérias para desafiar essas forças por meio de alternativas convincentes. (BROWN, 2019, p. 9-10).

O crescimento desses novos grupos de direita, considerados neoconservadores, não é muitas vezes percebido, em virtude de alguns valores originários de instituições conservadoras, relacionados ao progresso e à democracia liberal, que também se combinam com alguns valores como moralidade, cristianismo, amor a nação, autoritarismo etc. Tais valores integram os debates sobre liberdade, capital e lucro, ataque ao Estado etc., que são constitutivos da racionalidade neoliberal. Ou seja, conforme já destacado, existem vários pontos de encontro entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

A incapacidade de prever, compreender ou efetivamente contestar esses desenvolvimentos é devida, por um lado, a suposições cegas sobre valores e instituições ocidentais duradouros – especialmente o progresso, o Iluminismo e a democracia liberal e, por outro lado, à aglomeração pouco familiar de elementos na direita ascendente – sua curiosa combinação de libertarianismo, moralismo, autoritarismo, nacionalismo, ódio ao Estado, conservadorismo cristão e racismo. Estas novas forças conjugam elementos já familiares do neoliberalismo (favorecimento do capital, repressão do trabalho, demonização do Estado social e do político, ataque às igualdades e exaltação da liberdade) com seus aparentes opostos (nacionalismo, imposição da moralidade tradicional, antielitismo populista e demandas por soluções estatais para problemas econômicos e sociais). (BROWN, 2019, p. 10).

Neste mesmo sentido, Brown (2019) explica que os valores da liberdade e da moralidade são característicos tanto do neoliberalismo como dos neoconservadores:

O ataque contemporâneo à sociedade e à justiça social em nome da liberdade de mercado e do tradicionalismo moral é, portanto, uma emanção direta da racionalidade neoliberal, e não se limita aos assim chamados "conservadores". [...] As forças conservadoras, no entanto, fizeram apelos mais diretos à moralidade tradicional e homílias ao livre-mercado, embrulhando tudo isso com patriotismo, nativismo e cristandade. (BROWN, 2019, p. 23).

Lima e Hypolito (2019) explicam que, no Brasil, são identificadas três correntes neoconservadoras: o libertarianismo, o fundamentalismo religioso e o antigo anticomunismo. O libertarianismo é defendido pelas instituições privadas que defendem que o Estado deve ser o mínimo possível, que as questões de mercado são justas por si só. Já o fundamentalismo religioso é encabeçado por uma bancada evangélica e por religiões mais conservadoras, que acreditam em uma verdade revelada, inquestionável e que não admite oportunidades de debates, opondo-se aos questionamentos do núcleo familiar e às políticas de combate à homofobia, dentre outras medidas. Por sua vez, o antigo anticomunismo tem como objetivo disseminar a teoria de que o comunismo tem conspirado para dominar o subcontinente.

A partir de 2010, o movimento Escola sem Partido (ESP)¹¹ passa a entrar em cena, sendo acolhido pelos movimentos de direita no Brasil, levando como bandeira a não doutrinação ideológica nas escolas. Especificamente, esse movimento surgiu principalmente para combater as chamadas ideologias de gênero. Segundo Lima e Hypolito (2019, p. 10), “[...] entende-se importante tratar da ESP por este ser um movimento que demonstra o crescimento das ideias neoconservadoras na educação”. O ESP tem atuado fortemente no Brasil, em que “[...] as tentativas de modificar a LDB – lei que rege a educação brasileira – configuram uma questão séria, que mostra a força que tal movimento e, logo, as ideias neoconservadoras estão tendo no Brasil”. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 11). Essa onda neoconservadora tem mudado o rumo da educação, pois “[...] o globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais”. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13).

Penso ter deixado claro até aqui que o neoliberalismo, enquanto um “[...] conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do ‘mercado’” (WOOD, 1997 apud BALL, 2014, p. 25), tem vários pontos que também são celebrados, de formas distintas, pelos neoconservadores – discussão central no presente trabalho e no entendimento da ampliação das escolas militares nas últimas décadas. Nesse âmbito, a educação é pautada de diferentes formas a partir de discursos reformistas disseminados por atores variados. No caso do neoliberalismo, percebe-se um “[...] papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em ‘rede’”. (BALL, 2014, p. 23).

Para Ball (2002), as reformas educacionais vão se desenhando de forma irregular no campo das políticas sociais, e a performatividade surge como uma tecnologia de inovação que tem mudado profundamente o comportamento da sociedade. Segundo o autor,

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura, um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições com meios de controle, arto mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizacionais) serve como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda

¹¹ O ESP, como definido em suas próprias fontes, é uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior [...]” e “[...] uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”. O objetivo do grupo é barrar “[...] um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Tal movimento foi fundado em 2004, pelo advogado Miguel Nagib. (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 10).

“momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. (BALL, 2002, p. 4).

Esses novos modos performativos de conceber a educação têm mudado práticas educacionais, produzido novas subjetividades docentes, bem como favorecido uma cultura de individualização e gerado um clima de incertezas e instabilidades. “É nítido como esse imperativo ético se encontra agenciado às novas tecnologias de gestão do ‘Eu’, à maximização da performance e ao aumento da visibilidade.” (GADELHA, 2017, p. 137).

No contexto da racionalidade neoliberal, a performance ou a busca por desempenho faz parte da vida de todas as pessoas – e praticamente em todas as fases da vida. Segundo Gadelha,

De fato, a bem da verdade, não se constata tão somente esse transbordamento, mas, mais do que isso, uma verdadeira e desmedida obsessão tanto com a maximização quanto com a avaliação do desempenho, e isso de forma generalizada. No caso das crianças, o destaque recai particularmente sobre as notas escolares tiradas (mais do que propriamente sobre o efetivo processo de aprendizagem experimentado). No caso dos jovens, várias esferas de sua vida entram em jogo: *performance* escolar, esportiva, sexual e interpessoal-virtual (em se tratando da popularidade ou da visibilidade de que desfruta), quantas vezes é acessado e avaliado positivamente por outros, de quantos acessos é capaz, com que velocidade e frequência, em que circunstâncias etc.). No caso dos adultos, várias também são as esferas que passam a ser simultaneamente consideradas, embora amiúde gravitem entre a da vida familiar, a das relações de sociabilidade e, sobretudo, a do âmbito da vida profissional. (GADELHA, 2017, p. 132).

Em sua tese de doutorado, Hattge (2014) discute a polissemia da palavra performatividade, através do termo que lhe deu origem (a performance). Essas duas palavras podem assumir significados diferentes em diversas áreas. A autora defende que “a performatividade seria uma situação, um estado de performance que vivemos”. (HATTGE, 2014, p. 109). Hattge diz ainda:

[...] entendo que a performatividade vem articulada ao capital humano; ela só pode se desenvolver através dele. Portanto, nessa racionalidade política neoliberal a performatividade passa a regular os sujeitos e as instituições funcionando por meio do investimento em capital humano. (HATTGE, 2014, p. 120).

A racionalidade neoliberal tem provocado profundas mudanças na sociedade, nos modos de ser e de estar no mundo. O indivíduo passa a ser empresário de si a partir de inúmeros investimentos em seu capital humano. Neste sentido, Klaus afirma que a inovação e o empreendedorismo

Passam a ser imperativos do nosso tempo, pois possibilitam que o jogo neoliberal funcione a partir da maximização da produtividade dos sujeitos e das instituições. Perder e recomeçar faz parte do jogo; ficar parado significa ser deixado para trás; ter a formação mínima e ou máxima não é sinônimo de empregabilidade. A própria relação com o emprego modifica-se, pois a ideia é a do empresariamento de si e da capitalização do homem, ou seja, é preciso ver a si mesmo como um capital que requer investimentos permanentes, e a educação passa a ser entendida como algo necessário ao longo da vida. (KLAUS, 2017, p. 347).

A busca constante para a formação de um sujeito flexível e empreendedor não para de crescer. Para atender a um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico, os indivíduos estão sempre nesse processo de responsabilização e individualização de suas ações, sempre sendo responsabilizados pelos seus sucessos ou fracassos. Neste sentido, Klaus afirma que:

Em uma economia cambiante, o sujeito perde a segurança da estabilidade e ganha uma suposta “liberdade de escolha”, como se todos pudessem escolher e como se essas escolhas não fossem reguladas dentro da lógica neoliberal. Os *cases* de sucesso não cessam de proliferar, e a performatividade e a meritocracia movimentam o jogo da competitividade. Muitos passam a acreditar que, se não conseguiram uma boa colocação, é porque não se esforçaram suficientemente. (KLAUS, 2017, p. 348).

Para Ball (2002), essas transformações das relações sociais dos indivíduos têm gerado uma esquizofrenia estrutural e individual, além de um potencial para a falta da autenticidade que tem sido experienciada no dia a dia por cada um de nós. Esse novo capitalismo informacional gera várias mudanças na vida das pessoas, pois “[...] o capitalismo ‘flexível’ e ‘revolucionário’ mina a confiança a longo prazo, desconsidera os engajamentos, o cuidado com o patrimônio cultural e o sentido dos sacrifícios pelo próximo”. (LAVAL, 2004, p. 20).

Uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial; por um lado, o papel cada vez mais determinante da qualidade e do conhecimento na concepção, na produção e na venda dos bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidas, que propulsionam essa concepção da escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos: A competitividade econômica é também a competitividade dos sistemas educativos. (LAVAL, 2004, p. 0).

As fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil ficaram turvas; vários discursos sobre políticas são proferidos por diferentes organizações operacionalmente autônomas, mas estruturalmente acopladas; e formam-se redes de políticas que envolvem tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. (BALL, 2014). Conforme já mencionado, neste contexto, há uma redefinição do papel do Estado, passando a ser máximo para o capital e mínimo para os projetos sociais; as políticas sociais passam a ser, em grande

medida, de responsabilidade da sociedade; e percebe-se um movimento crescente de privatização (pelo mercado) e a entrada em cena da terceira via, exercida pelo terceiro setor, que não tem fins lucrativos. (PERONI, 2003). A gestão pública passa a ocorrer por meio da governança pública, em que o Estado tem um papel de articulador do mercado, e da sociedade; e formam-se redes de parcerias entre setor público, setor privado e terceiro setor.

Bresser Pereira (2007), em artigo que aborda o modelo estrutural de governança pública, defende que esse modelo envolve organizações estatais, públicas não estatais, corporativas e privadas. Afirma que essas organizações são cada vez mais interdependentes, formando redes de todo tipo, e os modelos de gestão pública são muitas vezes identificados com parcerias público-privadas-terceiro setor. Para Bresser Pereira (2007), os conceitos de parceria e de rede são úteis para ressaltar que o Estado não precisa desempenhar diretamente todos os papéis ou responsabilidades que os eleitores e a lei lhe atribuem. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

Com o surgimento desse novo modelo de gestão pública, a governança pública, o Estado não se sente mais obrigado a garantir todas as políticas voltadas para o bem-estar da sociedade e pode transferir a responsabilidade de projetos sociais para empresas privadas e empresas do terceiro setor, passando a ter um papel pautado por uma lógica perpassada pela relação com o mercado e a sociedade civil.

[...] a governança estabelece novas relações entre Estado, mercado e sociedade civil. Essas relações estavam presentes no governo do presidente Lula. As mudanças nas relações entre Estado e Sociedade Civil no primeiro governo Lula foram marcadas por uma agenda de “concertação” com a instituição do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) em 2003. O CDES foi estruturado pela Secretaria Especial do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (SEDES), órgão de consulta diretamente vinculado à Presidência da República. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

Essa nova lógica de parcerias entre o público e o privado tem surgindo por considerar a suposta ineficiência da gestão pública e a suposta eficiência da gestão empresarial, como se ela fosse capaz de alterar os problemas educacionais – que são produzidos em grande medida discursivamente. Nesse âmbito, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado considera que a gestão pública deve seguir um modelo gerencial de gestão, que tem inspiração no modelo de gestão empresarial e nos conceitos de eficiência. Em relação à educação, estabelece-se um plano de descentralização, passando-se para o setor público não estatal também os serviços educacionais. (COUTINHO, 2003). A autora refere que

Isso evidencia a existência de uma terceira esfera, além da *esfera pública* e da *esfera privada*: entre elas, há, nas formas contemporâneas de organização governamental, a *esfera pública não-estatal*. Neste sentido, distingue-se: esfera pública estatal, que envolve atividades exclusivas do Estado (cobrança e fiscalização de impostos,

polícia, previdência social básica, serviços legislativos, judiciário...); esfera pública não-estatal, que envolve atividades não-exclusivas do Estado (educação, saúde, pesquisa científica, cultura...); esfera privada, que envolve a produção de bens e serviços para o mercado, voltados para o lucro e o consumo privado dos indivíduos ou dos grupos. De acordo com tal distinção, fala-se, pois, em dois processos também distintos: o da *publicização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor público não-estatal; e o da *privatização*, que consiste na transferência da execução de atividades do setor público estatal para o setor privado. (COUTINHO, 2003, p. 956-957).

Diante dessa nova forma de parcerias, surge o processo chamado de *publicização*, que consiste em uma transferência das atividades do setor público estatal para o setor público não estatal; e o processo de *privatização*, que consiste na transferência das atividades do setor público estatal para o setor privado. Essa lógica empresarial se estende a todas as relações sociais. Ao encontro disso, Coutinho diz que:

A dissolução e privatização do conceito de público ficam evidentes no momento em que o próprio Estado assume a necessidade de uma administração do tipo gerencial e, com isso, inspira-se na lógica da administração de empresas (identificada com o setor privado), em que o cidadão passa a ser visto como cliente. Se o Estado é identificado com o setor público e se o setor público passa a ser regulado pela lógica do mercado, está aberta a possibilidade de que o Estado se torne, então, altamente “privatizável”, principalmente em função da racionalidade empresarial a partir da qual o Estado passa a orientar suas ações governamentais. (COUTINHO, 2003, p. 976).

Para finalizar, reforço que, conforme discuti ao longo do capítulo, o neoliberalismo não é apenas uma forma de privatização, individualização e desgaste do Estado, mas atua por dentro das instituições do setor público e considera o Estado como criador de mercado. (BALL, 2014). As parcerias que estudei são formadas nesse contexto complexo, em que o neoliberalismo e o neoconservadorismo se articulam e se diferenciam em algumas dimensões. Penso que as discussões do capítulo foram fundamentais para que eu compreendesse os discursos reformistas no bojo da racionalidade neoliberal em voga. Esse movimento de estudo teórico fez com que eu realizasse algumas problematizações de questões que até então tomava como naturais.

6 ESCOLAS MILITARIZADAS COMO “SOLUÇÃO” PARA OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS: JUSTIFICATIVAS PARA A INSTITUIÇÃO DA GESTÃO MILITAR NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MARANHÃO

A expansão das escolas militarizadas é uma realidade no Brasil. Como vimos no Capítulo 4, os Colégios Militares tiveram origem em 1889, com o Colégio Militar do Exército Brasileiro, no Rio de Janeiro, para atender aos filhos dos militares que morriam em combate. Hoje, conforme os dados mapeados na presente pesquisa, já são 259 colégios militares e escolas militarizadas espalhadas pelo Brasil, além das 54 escolas cívico-militares do programa do Governo Federal que foram previstas para implementação em 2020¹², divididas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal), mas com formas distintas de gestão e por meio de diversas parcerias e atores envolvidos, tais como: Ministério da Defesa, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais de Segurança Pública e Secretarias Municipais de Educação. Porém, praticamente todos os colégios seguem os mesmos pressupostos dos colégios militares do Exército Brasileiro – questão que ficará mais clara no decorrer deste capítulo.

Percebo que esse avanço das escolas militarizadas ou cívico-militares, conforme já discutido, insere-se na racionalidade neoliberal e neoconservadora, através da divisão de responsabilidades do Estado com outros atores que entram em cena. Importa dizer que o neoconservadorismo aciona questões caras às famílias que acreditam que os valores do passado, como a disciplina, são a solução para a melhoria da educação. Além desses valores, a performatividade nos rankings de resultados que as escolas podem alcançar ao serem militarizadas é algo incontestável por grande parte da população, conforme discuto mais adiante.

Durante este estudo, pude perceber, ainda, que a crise da educação está relacionada com vários fatores, dentre os quais destaco: o alargamento das funções das escolas; a precarização do trabalho do professor; a reconfiguração do papel do Estado; e a divisão de responsabilidades com a sociedade civil, em que surgem vários parceiros da educação, propondo políticas e estratégias de melhorias educacionais, mas sem terem conhecimentos dos reais problemas desse contexto e associando as soluções a questões da gestão escolar, com base na eficiência e na busca constante por resultados.

Diante da lógica de cobrança por aumento dos indicadores educacionais e do controle disciplinar e da violência, muitas escolas públicas estão se transformando em instituições militarizadas, categoria que vem crescendo ao longo das últimas décadas. Esse

¹² Devido à Covid-19, não foi possível evidenciar se essas parcerias foram efetivadas ao longo de 2020.

novo modelo de gestão militarizada entre os estados e municípios, através de termos de cooperação com as corporações da Polícia Militar e dos Corpos de Bombeiros, tem como foco os resultados em avaliações externas e o aumento dos indicadores educacionais das escolas que aderiram a esse modelo de gestão, além do controle disciplinar.

A racionalidade neoliberal e neoconservadora é uma realidade em nosso dia a dia, como por exemplo: a concorrência exacerbada no comércio e entre pessoas, a performatividade através do desempenho, normas mais rígidas, testes e currículos nacionais. Isso gerou profundas mudanças no modo de gestão das instituições públicas e escolas. Neste sentido, Apple afirma:

O discurso aparentemente contraditório da concorrência, dos mercados, e da escolha, por um lado, e da *accountability*, das metas de desempenho, das normas, dos testes nacionais e do currículo nacional, por outro, criou tanta algazarra que é difícil ouvir qualquer outra coisa. Como já mostrei em vários livros recentes, essas tendências, na realidade de modo esquisito, reforçam-se mutuamente e ajudam a concretizar posições educacionais conservadoras em nosso dia a dia. (Apple, 1996; 2000; 2006; 2013; Apple *et al.*, 2003). (APPLE, 2015, p. 611).

As escolas públicas vêm passando por profundas transformações, principalmente na lógica de quase mercado, deixando de ser um ambiente de ensino e aprendizagem, para a formação sociocultural e científica, e passando a ser um espaço de educar os alunos dentro de uma lógica de empresariamento de si. Tais transformações são um reflexo da crise econômica, política e social que assola o Brasil e o mundo. Os governos são responsáveis por estruturarem políticas públicas específicas para atenderem à demanda da sociedade, mas percebo que as políticas públicas passaram ser mínimas no campo social, jogando a responsabilidade para a sociedade civil e as empresas privadas, que passam a ser chamadas de parceiras da educação.

Nas próximas seções, apresento a análise do material empírico, que, conforme já mencionado, resultou em quatro categorias analíticas, sendo cada uma delas analisada em seção específica. São elas: sobre as parcerias celebradas entre a rede pública de ensino e as corporações militares no Maranhão, em que trago como foram celebrados os termos de cooperação e as leis de criação das escolas militarizadas, assim como procuro compreender as motivações da escolha das escolas – questão profundamente atrelada à vulnerabilidade social –; sobre a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão, em que abordo o funcionamento dessas instituições e a composição das equipes diretivas, bem como problematizo a forma de ingresso nas escolas militarizadas; sobre a disciplina e o “lugar” do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão, em que discuto o papel do pedagógico nestas escolas e como é trabalhada essa questão da disciplina; e sobre a “melhoria” dos

indicadores educacionais nas escolas militarizadas do Maranhão e a performatividade, em que discorro sobre os motivos que levaram as secretarias de educação a firmarem parcerias com as corporações militares.

6.1 Sobre as Parcerias Celebradas entre a Rede Pública de Ensino e as Corporações Militares no Maranhão

No Maranhão, atualmente, existem 18 escolas militarizadas: sete de dependência estadual e 11 de dependência municipal, seis sob a gestão da polícia militar e 12 sob a gestão do corpo de bombeiros. Existe também mais uma escola de dependência federal da Aeronáutica, mas que não é o foco do meu estudo. Conforme os documentos analisados, destaco, no quadro a seguir, a relação destas escolas militarizadas por ordem cronológica de implantação das parcerias com as secretarias de educação.

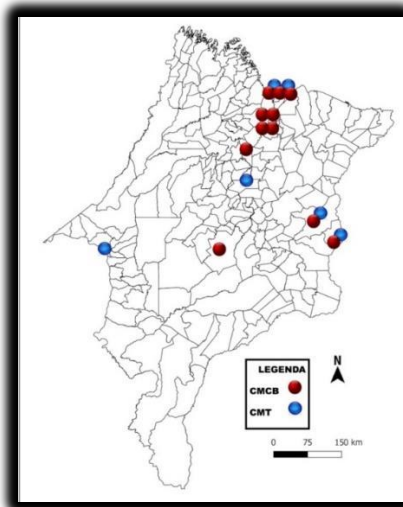
Quadro 23 – Relação de escolas militarizadas no Maranhão por ordem cronológica de criação

| Ord. | Data de assinatura das leis ou termos | Unidade do estado | Dependência | Município do Maranhão |
|--------------|--|--------------------------|--------------------|------------------------------|
| 01 | 26/12/2005 | CMCB UNID. I | Estadual | São Luís |
| 02 | 28/11/2006 | CMT UNID. I | Estadual | São Luís |
| 03 | 17/07/2012 | CMT UNID. II | Estadual | Imperatriz |
| 04 | 17/07/2012 | CMT UNID. III | Estadual | Bacabal |
| 05 | 11/08/2016 | CMT UNID. IV | Estadual | Caxias |
| 06 | 16/03/2017 | CMCB UNID. II | Municipal | S. J. Ribamar |
| 07 | 16/03/2017 | CMCB UNID. III | Municipal | S. J. Ribamar |
| 08 | 31/03/2017 | CMCB UNID. V | Municipal | Santa Rita |
| 09 | 25/07/2017 | CMCB UNID. IV | Municipal | Bacabeira |
| 10 | 28/08/2017 | CMT UNID. V | Estadual/municipal | Timon |
| 11 | 23/09/2017 | CMT UNID. VI | Municipal | S. J. Ribamar |
| 12 | 07/12/2017 | CMCB UNID. VI | Municipal | Timon |
| 13 | 05/06/2018 | CMCB UNID. VII | Municipal | Rosário |
| 14 | 05/06/2018 | CMCB UNID. VIII | Municipal | Rosário |
| 15 | 14/12/2018 | CMCB UNID. IX | Municipal | Caxias |
| 16 | 05/02/2020 | CMCB UNID. X | Municipal | Arari |
| 17 | 05/02/2020 | CMCB UNID. XI | Estadual/municipal | Barra do Corda |
| 18 | 26/11/2020 | CMCB UNID. XII | Municipal | Paço do Lumiar |
| Total | | | | 18 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela PMMA e CBMMA.

No Mapa 4, apresento os pontos das cidades do Maranhão que possuem escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros e da Polícia Militar, totalizando 18 unidades.

Mapa 4 – Localização dos CMTs e CMCBs do Maranhão



Fonte: Documento interno fornecido pelo CBMMA e PMMA.

De forma geral, as escolas militarizadas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Maranhão que fazem parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC são instituídas através de lei. Os militares assumem a gestão de suas escolas, permanecendo com a SEDUC a responsabilidade pela manutenção, pelo corpo pedagógico e pelos professores. No total, a PM possui cinco colégios de dependência estadual; o CBM possui dois colégios sob essa dependência; e um colégio – o de Barra do Corda – está em processo de formalização da parceria, que também funciona com a parceria da secretaria municipal de educação. Mas o colégio já está em funcionamento desde o início de 2020 sob essa dependência. As escolas militarizadas funcionam com o ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e com o ensino médio, do 1º ao 3º ano.

As escolas militarizadas do Maranhão também possuem parcerias com algumas secretarias municipais de educação. A Polícia Militar possui duas escolas militarizadas em parceria com as prefeituras municipais: uma em São José de Ribamar e outra no município de Timon. O Colégio Militar Tiradentes de Timon foi instituído por lei específica, atendendo ao ensino médio do 1º ao 3º ano. Mas, em 2019, estabeleceu com a prefeitura local um termo de cooperação técnica que também passou a atender alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano.

O Corpo de Bombeiros possui 11 unidades em parceria com municípios: São José de Ribamar (com dois colégios), Bacabeira, Rosário (com dois colégios, embora o termo de cooperação previsse três), Santa Rita, Arari, Caxias, Timon e Barra do Corda – este último possui uma parceria também com a SEDUC para funcionamento do ensino médio. Tais escolas atendem a alunos do ensino fundamental; e também há um colégio que atende à

educação infantil. Em 10 de novembro de 2020, foi inaugurado o Colégio 2 de Julho Unidade XII, em parceria com a prefeitura municipal de Paço do Lumiar.

Fazendo uma análise dos termos de cooperação técnica, ou termos de convênio, das escolas militarizadas do Maranhão, observei que praticamente todos eles possuem a mesma estrutura de normatização e funcionamento. Desta forma, em relação à responsabilidade entre os entes envolvidos nas parcerias, destaco o que diz o primeiro termo de cooperação estabelecido entre a Prefeitura de São José de Ribamar e o CBMMA:

Os Colégios Militares de São José de Ribamar serão mantidos pelo MUNICÍPIO, por intermédio da SEMED, e pela SSPMA, por intermédio do CBMMA, de acordo com as seguintes atribuições:

I – MUNICÍPIO, por meio da SEMED:

- a) disponibilização de recursos humanos, a saber: vice diretor, quando for o caso, diretor pedagógico, pessoal técnico e administrativo, incluindo manutenção, conservação, segurança, higienização e cozinha;
- b) disponibilização de material didático e pedagógico para utilização no processo de ensino-aprendizagem;
- c) disponibilização do espaço físico, prédios e instalações, para o funcionamento dos Colégios Militares;
- e) disponibilização de materiais, equipamentos e veículos para o perfeito funcionamento dos Colégios Militares.

II - SSP, por meio do CBMMA:

- a) disponibilização de recursos humanos, a saber: diretor-geral e pessoal administrativo que a Corporação entender necessário;
- b) disponibilização de materiais, equipamentos e viaturas. (MARANHÃO, 2017a).

De acordo com alguns termos de cooperação ou convênio das parcerias das escolas militarizadas, estes são vinculados ao sistema de ensino das suas respectivas secretarias municipais de educação; ou seja, eram vinculados ao INEP da escola de origem antes da celebração do convênio. Mas é de competência do CBMMA ou da PMMA estabelecer as normas de organização e funcionamento dos colégios, em compatibilidade com as legislações pertinentes. O quadro docente é de competência das SEMEDs.

O Colégio Militar 2 de julho estará vinculado ao INEP cedido pela SEMED para essa finalidade, ficando os alunos vinculados à rede municipal de ensino para fins de censo escolar, devendo encaminhar os dados acadêmicos desses alunos para lançamento do Sistema Municipal de Ensino. (MARANHÃO, 2017b).

O CMT V – Unidade Timon, no que tange ao ensino fundamental II, estará vinculado ao INEP cedido para esse fim, ficando os alunos vinculados à rede municipal de ensino para fins de censo escolar, devendo encaminhar os dados acadêmicos desses alunos para lançamento no Sistema Municipal de ensino. (MARANHÃO, 2019).

Destaco, ainda, que os termos de cooperação têm um prazo de vigência até 31 de dezembro de 2020, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo, desde que haja interesse

dos partícipes, respeitando o prazo de comunicação prévia de 30 dias. As únicas exceções são o termo de cooperação do CMT V – Timon, com prazo de vigência até 2022; e o termo de cooperação mais recente, de Paço do Lumiar, que tem vigência até 31 de dezembro de 2021.

Os termos de cooperação são assinados pelo Secretário de Estado da Segurança Pública do Maranhão, pelo(a) prefeito(a) do município e também pelos intervenientes, que são os(as) secretários(as) de educação e o Comandante Geral do Corpo de Bombeiros ou da Polícia Militar do Maranhão.

Nas entrevistas realizadas com a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Corda e com a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC, foi possível evidenciar como é estabelecida essa divisão de responsabilidades entre os entes envolvidos na parceria. No quadro a seguir, destaco os excertos que falam um pouco dessa divisão de responsabilidades.

Quadro 24 – Relação de responsabilidades entre os entes das escolas estaduais

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 2 | <p><i>“[...] no termo de cooperação técnica, nós já temos algumas definições com relação a essas responsabilidades, as atribuições de cada ente, as atribuições de cada parceiro [...] Então, vamos pensar ficou o diretor geral do Corpo de Bombeiros, ficou o diretor pedagógico do estado, da SEDUC né, do governo do estado e ficou a coordenação pedagógica pela prefeitura. Lá, nós temos uma divisão também de professores, nós temos professores da rede estadual e nós temos professores da rede municipal. [...] Então, nós tivemos uma parceria no sentido de o estado indicar metade dos professores, mesmo eles atendendo Ensino Fundamental, os professor do município pode atender o Ensino Fundamental, pode atender ensino, Ensino Médio e os professor do estado também pode atender o Ensino Fundamental [...] então, existe essa parceria também com relação aos professores, os demais servidores, nós temos, por exemplo, servidores, monitores da polícia militar né, que são os monitores que fazem esse trabalho da disciplina, da ordem unida, além de ter os, os aspirantes do corpo de bombeiros, nós temos também o apoio né, dos monitores que são da polícia militar e os demais servidores que são copeiras, ASG, vigilantes, essa, esse público e demais servidores eles são de responsabilidade do, do município, mas assim, é uma gestão bem compartilhada né [...].”</i></p> |
| Entrevistado 5 | <p><i>“[...] essa parceria né, começou no ano de 2005, nós temos uma parceria enquanto Secretaria do Estado da Educação com a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros é, é uma proposta pedagógica no qual eles têm o modelo próprio de gestão, mas a proposta pedagógica é alicerçada com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, certo?”</i></p> <p><i>“Nós temos cinco, cinco escolas em parceria com a Polícia Militar e uma com o Corpo de Bombeiros e nós temos também agora, mais uma aqui em Barra do Corda com o pessoal do Corpo de Bombeiros, [...] então, tem um modelo pronto de gestão que nós respeitamos esse modelo, mas todas as orientações curriculares, todas as orientações pedagógicas seguem as diretrizes da Secretaria do Estado da educação, assim, como todas as demais escolas da rede estadual.”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo os excertos do Quadro 24, a secretaria de educação de Barra do Corda estabeleceu a parceria com o Corpo de Bombeiros. É possível evidenciar que há uma divisão de responsabilidade entre a Secretaria Estadual de Educação e a Secretaria Municipal de Educação; ambas são responsáveis por disponibilizar os membros da equipe pedagógica, os professores e os auxiliares de serviços gerais – ASG, enquanto os militares são responsáveis pela gestão geral da escola e pela parte disciplinar.

Diante destes excertos, é possível aferir que, apesar de os militares assumirem a gestão geral dessas escolas militarizadas, as diretrizes pedagógicas permanecem aquelas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação. Tal questão precisa ser problematizada. Conforme discutirei mais adiante, em seção específica, a gestão militarizada incide sobre o pedagógico, porque expressa concepções de educação e um projeto de formação.

Nos termos de cooperação técnica com as escolas militarizadas de dependência municipal, as parcerias também trazem essa divisão de responsabilidade entre os entes envolvidos, em que a gestão militar assume a administração geral das escolas regulares, e a gestão que estava na escola passa a ser gestão pedagógica, fato este que podemos confirmar nas entrevistas realizadas conforme o quadro a seguir.

Quadro 25 – Sobre as parcerias nas escolas de dependência municipal

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <i>“A prefeitura, através da Secretaria de Educação, ela é clara no documento quais são as responsabilidades de cada ente, a prefeitura ela é a responsável por toda a parte civil desde os professores, os professores, administrativos, a parte de a gestão pedagógica da escola, o fornecimento de, de merenda, de material, o próprio prédio foi adquirido pela prefeitura. Em contrapartida tem o Corpo de Bombeiro tem a parte dos, a parte militar [...]”.</i> |
| Entrevistado 3 | <i>“[...] a SEMED ela ficou com a questão da infraestrutura física, adequar essas escolas com padrões mínimos de qualidade, de acessibilidade, de mobiliário. A SEMED ficou com a responsabilidade de disponibilizar os recursos humanos, os professores, os gestores, toda a equipe técnico pedagógica ela é da SEMED. E além de oferecer o serviço da área de saúde, de assistência social e secretaria porque são secretarias que elas trabalham articuladas, ninguém trabalha, essa nossa prefeita ela tem um perfil diferenciado ninguém fica sozinha, todo mundo integrando e ajudando na gestão e contribuindo. Toda a parte de material didático pedagógico é com ela, com a SEMED, né, toda a parte de manutenção, de vigilância, tudo é com a SEMED. A questão da guarda do patrimônio da escola com a SEMED, equipamentos, de expediente tudo isso a SEMED faz. E o Corpo de Bombeiros ficou com? Ahh, ele, ele tem o corpo diretivo né, que, que são administrativo [...]”.</i> |
| Entrevistado 4 | <i>“Os professores, eles são cedidos pela, pela Secretaria de Educação, né, são os professores da rede municipal que atuam na escola, o prédio foi, foi todo estruturado e, e inclusive há um prédio novo que foi construído, atualmente né, porque a princípio não, a princípio era um prédio que já existia e depois a escola mudou prum prédio novo que foi construído pra abrigar a escola militar, né, que é aonde funciona atualmente. Tudo isso foi cedido pelo município. O</i> |

| | |
|----------------|---|
| | <i>Corpo de Bombeiros, ele, ele entra com o pessoal do comando né, que trabalha na escola [...].”</i> |
| Entrevistado 7 | <i>“[...] Essa parceria ela vai funcionar, por exemplo, a estrutura física foi fornecida pela prefeitura né, a estrutura pedagógica também oferecida pela, pela prefeitura né, com abertura pro, pro comando da escola né, fazer modificações, né, fazer modificações no corpo docente, no corpo discente, né. [...]”</i> <i>“[...] Então, toda estrutura logística parte da prefeitura, o, o, o a estrutura do, o bombeiro como se dizer, dos bombeiros militar ela entra, principalmente com a parte disciplinar, com a parte disciplinar de socialização, até eu não queria usar esse termo disciplinar porque quando fala essa palavra disciplinar parece que é uma coisa assim rígida e não é tão rígida! [...].”</i> |
| Entrevistado 8 | <i>“[...] em relação ao Corpo de Bombeiro, ehh, a direção geral é com o major [...], ele que é o diretor geral tá, nós temos o diretor de corpo de aluno, que é o como o sargento, [...]”</i> <i>“[...] Nessa questão e a questão pedagógica, a parte pedagógica, fica sob a responsabilidade da gestora pedagógica [...] Da gestora adjunta [...] e da minha como coordenadora pedagógica da escola, tá? Então, a SEMED toda a parte pedagógica é de responsabilidade da SEMED, o major [...] é mais uma parte administrativa, nas regras da, do Colégio Militar que ocorre toda essa parceria, tá? Com ele, mas a questão pedagógica é nossa tá?”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A cisão entre o pedagógico e o administrativo aparece ao longo de várias falas, questão que problematizarei na terceira seção deste capítulo. O Quadro 25 mostra que, nas escolas militarizadas sob dependência municipal, além de haver a divisão de responsabilidade entre as equipes diretivas, separando-se a gestão militar da gestão pedagógica, em algumas divisões de responsabilidade dos entes municipais que celebram a parceria, de forma geral, a equipe militar entra com a parte do corpo de militares, enquanto as secretarias municipais de educação entram com a parte do corpo pedagógico, do corpo docente e de toda a infraestrutura e manutenção.

No quadro a seguir, trago os excertos dos entrevistados da diretoria de ensino do CBMMA e da PMMA falando da divisão de responsabilidade entre os entes. Eles afirmam que as parcerias são firmadas entre a Secretaria de Estado e da Segurança Pública, de que fazem parte a Polícia Militar e o Corpo de Bombeiros, e as prefeituras municipais, através das secretarias municipais de educação. Assim, as corporações assumem a gestão das escolas.

Quadro 26 – Sobre a parceria na visão dos entrevistados do CBM e da PM

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 6 | <i>“[...] tem uma parceria municipal entre a prefeitura, Corpo de Bombeiros e Secretaria de Segurança Pública, aliás, Secretaria de Segurança Pública e a prefeitura onde ambos cancelam essa responsabilidade ao Corpo de Bombeiros, pra gerenciar aquela escola, aí o militar, o oficial ele passa a ser o gestor geral daquela escola, ao mesmo tempo que dentro do quartel é o comandante daquela escola [...]”</i> <i>“[...] por ser uma parceria, então, a Secretaria de Educação ela entra com o corpo docente, em sua maioria, e também com parte do Corpo pedagógico e o</i> |

| | |
|----------------|--|
| | <i>Corpo de Bombeiros entra com a gestão militar, juntamente também com as monitorias de turma, e aí tem a junção desse militarismo que é o regulamento da escola militar e é adotado regularmente. [...] a gestão da militar ela também dá suporte para a direção pedagógica da escola, ou seja, aquela gestora geral da escola ela passa a ser a gestora pedagógica da escola, passa tão somente com o aspecto pedagógico da escola.”</i> |
| Entrevistado 9 | <i>“Nessa parceria que é feita entre Secretaria de Segurança via Polícia Militar e Secretaria de Educação, né, a administração da escola ela é de um oficial da Polícia Militar [...]. E a coordenação pedagógica ela ficava com a Secretaria de Educação, mas na lei pode ser exercida por um oficial da Polícia, mas como nós temos uma parceria entre as duas instituições, nós preferimos sempre que essa parceria seja feita dessa forma, eu cuido de toda a parte, de todas as condições pra que a escola funcione, na parte de estrutura, na parte de orçamento financeiro, na parte pedagógica e a minha diretora pedagógica que é da Secretaria, ela administra a parte pedagógica, mas nós temos uma decisão compartilhada [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor

As leis de instituição das escolas militarizadas no Maranhão, implementadas em escolas públicas regulares de dependência estadual, praticamente possuem a mesma formatação e estruturação, a exemplo da Lei nº 8.356, de 26 de dezembro de 2005, de criação do CMCB I. Destaco o art. 1, que trata de sua criação:

Art. 1º Fica criado o Colégio Militar 02 de julho que integrará a estrutura organizacional do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão, com a absorção de toda estrutura e alunos matriculados na Unidade Integrada Polivalente Modelo de São Luís, criada pela Lei Estadual 5.692, de 20 de agosto de 1973, reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação, pela Resolução nº 319/87 CEE, localizado na Avenida dos Franceses s/n, Vila Palmeira, nesta Capital.
 § 1º O Colégio Militar 02 de julho será mantido pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio do Corpo de Bombeiros Militar. (MARANHÃO, 2005).

Fica evidenciado, através dessa lei de criação do CMCB I, que a escola pública regular passa a ser militarizada e mantida tanto pela SEDUC como pela SSP, por meio do Corpo de Bombeiros; e a instituição passa a se chamar Colégio Militar 2 de Julho, absorvendo toda a estrutura da antiga escola. A mesma coisa acontece nas leis de instituição das escolas militarizadas da Polícia Militar: a escola escolhida passa a se chamar Colégio Militar Tiradentes, absorvendo também toda a estrutura da antiga escola pública.

Art. 1º Fica criado o Colégio Militar da Polícia Militar do Maranhão, com a absorção de toda a estrutura e alunos matriculados no Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Estado do Maranhão, situado na Rua do CEMA, s/nº - Bairro Vila Palmeira, nesta Capital.
 § 1º O Colégio Militar integra a estrutura organizacional da Polícia Militar do Maranhão.

§ 2º O Colégio Militar será mantido pela Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado de Segurança Pública, por intermédio da Polícia Militar do Maranhão.

Art. 2º Ficam transferidos da Secretaria de Educação, especificamente do Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Estado do Maranhão para o Colégio Militar da Polícia Militar, os cargos de provimento efetivo e os cargos comissionados já existentes. (MARANHÃO, 2006).

Assim como a lei de criação do CMT I, a lei do CMCB I cita também que todos os cargos da escola regular militarizada são transferidos para a unidade do colégio militar que foi instituído, ficando os cargos de comando/direção geral exclusivo das corporações militares, conforme enfatizado a seguir:

Art. 3º Ficam transferidos do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão e da Secretaria de Estado da Educação, especificamente da Unidade Integrada Polivalente Modelo de São Luís, para o Colégio Militar 02 de julho, respectivamente, os cargos de provimento efetivo e cargos comissionados já existentes em suas estruturas.

Parágrafo único. Não provocarão impacto na folha de pagamento os cargos do Colégio Militar 02 de julho, podendo ocupá-los civis e militares, desde que devidamente habilitados, exceto os cargos restritos de comando militar que serão exercidos por militares do Corpo de Bombeiros do Maranhão. (MARANHÃO, 2005).

A Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012, que dispõe sobre a criação de unidades na estrutura da Diretoria de Ensino da Polícia Militar, estabeleceu a criação dos CMTs II e III.

I - Colégio Militar Tiradentes II, com sede no Município de Imperatriz, o qual absorve a estrutura e os alunos matriculados no Centro de Ensino Jonas Ribeiro, situado na Rua Antonio de Miranda, s/n, Vila Redenção II;
II - Colégio Militar Tiradentes III, com sede no Município de Bacabal, o qual absorve a estrutura e os alunos matriculados no Centro de Ensino Camélia Viveiros, situado na Rua Frederico Leda, s/n, Centro. (MARANHÃO, 2012).

A Medida Provisória nº 225, de 11 de agosto de 2016, criou o Colégio Militar Tiradentes VI, promulgado pela Lei nº 10.507, de 14 de setembro de 2016.

Art. 1º O Colégio Militar Tiradentes - Unidade Caxias integrará a estrutura organizacional da Diretoria de Ensino da Polícia Militar do Maranhão.

Art. 2º O Colégio Militar Tiradentes - Unidade Caxias será mantido pela Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e pela Secretaria de Estado da Segurança Pública - SSP, por meio da Polícia Militar do Maranhão [...]. (MARANHÃO, 2016a).

A Lei 10.664, de 28 de agosto de 2017, criou o Colégio Tiradentes V e estabeleceu a regulamentação da escola pública do CMT IV, que seria militarizada.

Art. 25. Fica criado o Colégio Militar Tiradentes V, com sede no Município de Timon/MA, o qual absorve a estrutura e os alunos matriculados na Unidade Integrada Padre Delfino, situada na Rua José Simões Pedreira, nº 311, Centro, Timon/MA.

Art. 26. O Colégio Militar Tiradentes IV, com sede no Município de Caxias/MA, criado pela Medida Provisória nº 225, de 11 de agosto de 2016, absorverá a estrutura e os alunos matriculados no Centro de Ensino Monsenhor Clóvis Vidigal, situado na Avenida 02, S/N, Nova Caxias, Caxias/MA. (MARANHÃO, 2017c).

A Lei 10.664, de 28 de agosto de 2017, também estabeleceu a normalização, a estruturação e o funcionamento dos Colégios Militares Tiradentes. Dentro dessa estrutura, estabelece o funcionamento dessas escolas militarizadas, que será mantido em regime de parceria entre a Secretaria de Estado da Segurança Pública e a Secretaria de Estado da Educação, cabendo a esta última as seguintes ações:

I - caberá a SEDUC:

- a) disponibilizar recursos humanos (professores, técnicos e agentes administrativos) para fins de constituição do corpo docente e da equipe pedagógica dos Colégios Militares;
- b) disponibilizar material didático e pedagógico para utilização no processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- c) disponibilizar servidores para manutenção, segurança e limpeza das instalações dos Colégios Militares;
- d) disponibilizar estrutura física para o funcionamento dos Colégios Militares, os quais só poderão ser mudados mediante determinação do Governo do Estado;
- e) disponibilizar materiais, equipamentos e veículos para o perfeito funcionamento das unidades dos Colégios Militares. (MARANHÃO, 2017c).

Em relação à Secretaria de Estado da Segurança Pública do Maranhão, por intermédio da PM, caberá o seguinte:

II - caberá a SSP, por meio da Polícia Militar:

- a) disponibilizar recursos humanos (corpo diretivo, administrativo, financeiro e de saúde) para constituir do corpo técnico e administrativo dos Colégios Militares com previsão em Quadro Organizacional (QO) de cada Unidade Educacional criada;
- b) disponibilizar complementarmente servidores para manutenção, segurança e limpeza das instalações dos Colégios Militares;
- c) disponibilizar materiais, equipamentos e viaturas complementares para o perfeito funcionamento das unidades dos Colégios Militares.
- d) criar a Unidade Gestora Executora (UGE) para cada Unidade dos Colégios Militares Tiradentes. (MARANHÃO, 2017c).

Observo que as atribuições estabelecidas entre a SEDUC e a SSP são praticamente as mesmas estabelecidas com as secretarias municipais de educação, fato este que foi evidenciado nas análises dos termos de cooperação técnica.

Após conhecer como se deram as parcerias realizadas para a militarização de algumas escolas públicas no Maranhão, é importante destacar que, desde 1995, há uma nova redefinição

do papel do Estado, descentralizador e transferidor de algumas de suas funções – entre instituições aos níveis federal, estadual e municipal – para a sociedade privada (com ou sem fins lucrativos) e para atores coletivos ou individuais. Assim, o fato de o Estado deixar de ser um executor direto das políticas educacionais e sociais, para se tornar um regulador dessas políticas, tem mudado o rumo do desenvolvimento do país, focando em políticas de incremento que só alcançam uma pequena parcela da sociedade. Neste sentido, Peroni e Caetano afirmam que:

Outros conceitos emergem quando analisamos o papel do Estado no atual contexto histórico. Para Pecci, Pierante e Rodrigues (2008), concessão, regulação e parcerias público-privadas concretizam um novo modelo de Estado, baseado em relações contratuais com o setor privado e sociedade civil responsável por definir objetivos de políticas públicas a serem implementadas. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

Diante deste contexto, surge uma nova forma de administrar a gestão pública, chamada de governança pública, baseada na administração de uma empresa privada sempre na busca da eficiência, produtividade e grandes resultados. O Estado passa a operar como um articulador do mercado e da sociedade, surgindo também o conceito de “concertação”, em que são estabelecidas parcerias entre governos e a sociedade civil, principalmente na área de políticas sociais. Nesta linha, Peroni e Caetano destacam que:

Emerge uma nova forma de administrar chamada Governança Pública, cujas referências manifestam-se nos conceitos recentemente utilizados para se referir ao novo papel do Estado como catalisador, articulador e facilitador do mercado e da sociedade civil (KISSLER; HEIDEMANN, 2006). Emergem também conceitos como “concertação” (a exemplo do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social) e regulação (a exemplo da proliferação de agências reguladoras), que têm sido usualmente incorporados e utilizados pela agenda política nos últimos anos (PECCI; PIERANTI, RODRIGUES, 2008). (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

Com a reforma do aparelho do Estado, através da implementação do Plano Diretor no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, também surgiu o termo publicização, que consiste na transferência de algumas de suas atribuições para as organizações públicas não estatais. Coutinho enfatiza que:

Neste sentido, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) prevê, para a educação, um programa de publicização, entendendo-a como um dos serviços não-exclusivos do Estado, porque não tem necessariamente que ser executada/prestada pelo Estado, mas regulada, facilitada, promovida ou parcialmente financiada por ele, que deixa de ser executor e passa a ser coordenador desse serviço. (COUTINHO, 2003, p. 957).

Surge, ainda, o termo privatização, que é a transferência de algumas atribuições do Estado para as empresas privadas. Segundo Coutinho (2003, p. 978), “os processos de

publicização e de *privatização* envolvem uma interferência estatal, nem que seja para transferir o que era da ordem do Estado para a ordem privada”.

Esse modelo de governança pública, que estabelece relações com instituições estatais (públicas e não públicas) e com a sociedade privada, está dentro da lógica de estabelecimento das parcerias entre público e privado. Neste sentido, Peroni e Caetano destacam que:

Kissler e Heidemann (2006) afirmam que o conceito de governança pública justifica uma política de amplitude de atribuições a partir da qual as instituições públicas não têm mais a obrigação de oferecer em termos exclusivos todos os serviços públicos. O Estado pode transferir ações para o setor privado ou agir em parceria com agentes sociais. Transforma-se, assim, o antigo Estado de serviço em um moderno Estado coprodutor do bem público, mas ainda na condição de responsável último por sua produção. Em resumo, a governança pública, portanto, agrupa três diferentes lógicas: a do Estado, a do mercado e a da sociedade civil. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

Esse modelo de governança pública mudou as relações entre o Estado e a sociedade civil, aderindo-se a uma lógica de mercado, implementada principalmente por criações de conselhos que operam em parceria com as instituições privadas, havendo uma ampliação do número de concertações. Segundo Peroni e Caetano (2012, p. 61), é “importante destacar que o Conselho se apresenta como um espaço de articulações, negociações e acordos entre os setores da sociedade civil organizada com o objetivo de formar um ‘novo contrato social’ no Brasil”.

Na educação, essa lógica de o privado adentrar a esfera pública tem se dado de diversas formas, seja através das parcerias com as empresas privadas, seja através de uma gestão gerencial baseada em conteúdos aos quais as instituições públicas aderem. Apesar de alguns avanços em programas de melhoria da qualidade da educação, de implementações de normas e legislações e do avanço de uma gestão democrática, ainda assim, a lógica do mercado nas políticas públicas é uma realidade. Para Peroni e Caetano,

Por outro lado, ocorre uma grande ampliação da lógica do privado na educação pública, tanto por meio das parcerias, como no próprio conteúdo gerencial de muitos programas públicos. Verificamos, assim, que está em disputa o conteúdo da proposta educacional e a função social da escola neste período histórico. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 66).

Quando falamos de crise na educação, estamos olhando o Estado como avaliador e não como um responsável direto por essas políticas educacionais, transferindo suas responsabilidades para outras instituições públicas ou privadas. Nas parcerias realizadas entre público e público, foco de meu estudo, há uma transferência de responsabilidade sobre a área educacional para as instituições de segurança pública; ou seja, as secretarias de educação, em

parte, estão transferindo suas responsabilidades educacionais para uma instituição cuja atividade-fim é a segurança pública, e não a área educacional.

Acredito que essa nova lógica de parcerias entre público e público tem surgindo devido ao fato de alguns atores, inseridos na racionalidade neoliberal, considerarem a ineficiência da gestão pública na área educacional. Eles ainda acreditam que o modelo da gestão militar, inserido dentro de uma gestão gerencialista, pode favorecer resultados e trazer eficiência, mudando a realidade dos índices educacionais baixos das escolas – o que de fato ocorre nas escolas que já aderiram a esse modelo de gestão militarizada. Porém, essas escolas passam a contar com uma estrutura diferenciada; fazem processo seletivo para ingresso; desenvolvem suas atividades focadas em alcançar melhores resultados a partir dos rankings estabelecidos; contam com recursos financeiros maiores e com um número maior de funcionários. Todas essas questões merecem ser problematizadas e são esquecidas quando apenas os indicadores são levados em consideração. Dessa forma, essas parcerias, que estão inseridas no contexto da racionalidade neoliberal e neoconservadora, operam numa lógica de um quase-mercado, buscando sempre atender a indicadores educacionais que elevem a eficiência e a eficácia em suas gestões. Neste sentido, Peroni e Caetano afirmam que:

Tendo em vista a apontada ineficiência do padrão de gestão vigente na educação, segundo Senna (JULIO, 2007), o diagnóstico presente na fala remete aos mecanismos de gestão da esfera privada, que são reconhecidos como capazes de responder às necessidades de melhoria dos índices educacionais e, ao mesmo tempo, não aumentar os gastos do Estado, inserindo na educação a lógica do mercado, formando um quase-mercado. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 63).

Existem várias formas de se privatizar o público, seja através das transferências de algumas atribuições do Estado para sociedade civil ou privada, seja mantendo uma instituição estatal, mas seguindo uma gestão gerencial pautada na lógica de mercado. Em tal perspectiva, a estatal deve ser mais eficiente e produtiva, buscando sempre o desempenho, como se estivesse inserida dentro do mercado competitivo, fato este afirmando por Peroni em suas pesquisas:

Em nossas pesquisas sobre o tema, constatamos várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional. (PERONI, 2018, p. 213).

Diante destes modelos de parcerias do público com o privado, estamos nos deparando, nas últimas décadas, com as parcerias público com público, em nível estadual ou municipal.

Isso faz parte da esteira reformista por que passa o Brasil, tendo como exemplo as escolas militarizadas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros do Maranhão, além de muitos outros estados, em que muitas escolas estaduais e municipais estão passando sua gestão administrativa para instituições que fazem parte da segurança pública, questão já discutida.

Mas como as secretarias escolhem as escolas que se tornarão militarizadas? Dentre as motivações dessa escolha, percebi que a questão da vulnerabilidade social é uma delas. É uma realidade que assola todo o mundo, gerada por fatores socioeconômicos ocasionados pelas transformações da sociedade. Muitas famílias ficam excluídas dos direitos fundamentais básicos para a existência humana, o que gera mazelas sociais e conflitos que só tendem a aumentar a cada dia, por falta de políticas públicas sociais que diminuam as desigualdades sociais.

Neste sentido, esta pesquisa evidencia que um dos motivos encontrados na motivação para a escolha das escolas é a questão da vulnerabilidade social. Muitas escolas das periferias das cidades, com altos índices de violência e uso de drogas, tornam-se militarizadas. Isso é considerado uma resposta dos políticos locais para a diminuição dessas mazelas sociais, enquanto as desigualdades sociais permanecem praticamente as mesmas.

A vulnerabilidade social, diante de um contexto de riscos produzidos por fatores sociais e econômicos, tem fragilizado o modo de vida de muitos grupos e indivíduos. Neste sentido, para Beck (2011), vivemos uma sociedade de risco, em que tudo se naturalizou como normal e inevitável. Muitos males que estão ocorrendo na vida das pessoas e na transformação da sociedade e da natureza são vistos como naturais; e a sociedade e os indivíduos não conseguem enxergar quais as verdadeiras origens dos males que são ocasionados pela própria ação humana. Nesta linha, Beck destaca que a dinâmica política e a arquitetura social são o que mais autoameaçam a vida civilizatória. Em uma de suas teses, o autor afirma que:

(2). Com a distribuição e o incremento dos riscos, surgem situações sociais de ameaça. Estas acompanham, na verdade, em algumas dimensões, a desigualdade de posições de estrato e classe sociais, fazendo valer entretanto uma lógica distributiva substancialmente distinta: os riscos da modernização cedo ou tarde acabam alcançando aqueles que os produziram ou que lucram com eles. Eles contêm um efeito bumerangue, que implode o esquema de classes. Tampouco os ricos e poderosos estão seguros diante deles. Isto não apenas sob a forma de ameaça a saúde, mas também como ameaças à legitimidade, à propriedade e ao lucro: com o reconhecimento social de riscos da modernização estão associadas desvalorizações e desapropriações ecológicas, que incidem múltipla e sistematicamente a contrapelo dos interesses de lucro e propriedade que impulsionam o processo de industrialização. Ao mesmo tempo, os riscos produzem novos desníveis internacionais, de um lado entre o Terceiro Mundo e os países industriais, de outro lado entre os próprios países industriais. Eles esquivam-se à estrutura de competências do Estado Nacional. Diante da universalidade e da supranacionalidade do fluxo de poluentes, a vida da folha de grama na floresta bávara passa a depender da assinatura e implementação de acordos internacionais. (BECK, 2011, p. 27).

Tudo que ameaça a vida também ameaça o direito de propriedade, principalmente daqueles que dependem dos meios naturais pra sobreviver e gerar grandes lucros. Dentro dessa lógica de sobrevivência da natureza e dos lucros, a empresa é que sai na frente. Neste sentido, Beck explica que:

Surge, dessa maneira, uma genuína contradição, que sistematicamente se aprofunda, entre os interesses de lucro e propriedade que impulsionam o processo de industrialização e suas diversas consequências ameaçadoras, que comprometem e desapropriam e suas diversas consequências ameaçadoras, que comprometem e desapropriam inclusive os lucros e propriedade (para não falar da propriedade da própria vida). (BECK, 2011, p. 46).

Penso que essas discussões são centrais no meu trabalho, pois permitem a desnaturalização das desigualdades sociais que são produzidas no contexto da racionalidade neoliberal. As transformações que estão ocorrendo na sociedade, em virtude deste novo capitalismo informacional ou flexível, têm impactado consideravelmente a forma de vida das pessoas e empresas, as relações de cuidado de si, de cuidado do outro e do meio natural em que vivem, o que ocasiona e ocasionará muitas catástrofes. Bauman (2017) afirma: “Hoje nós tendemos a temer o futuro, tendo perdido a confiança na nossa capacidade coletiva de mitigar seus excessos, torná-lo menos assustador e repelente, bem como um pouco mais amigável para o usuário”. (BAUMAN, 2017, p. 59). Portanto, as desigualdades não são naturais. Pautar a educação “de qualidade” em zonas vulneráveis a partir do discurso da disciplina e da contenção da violência não permite problematizar as desigualdades e discutir políticas públicas que possibilitem a melhoria de vida da população.

As lideranças globais empresariais começaram a utilizar novas tecnologias, caracterizando um novo capitalismo, conhecido também como capitalismo informacional. Isso influenciou nitidamente as formas de organizar o tempo das pessoas, principalmente no âmbito do trabalho; mas veio também a influenciar na sua forma de vida, em seu ambiente familiar, gerando muitos conflitos emocionais. Nessa nova fase, busca-se um cidadão flexível, autônomo, inovador e em constante processo de qualificação. Sassen afirma:

Podemos caracterizar a relação do capitalismo avançado com o capitalismo tradicional em nossa era como marcada pela extração e pela destruição, o que não é muito diferente da relação do capitalismo tradicional com as economias pré-capitalistas. Em sua forma mais extrema, pode levar à miséria e à exclusão de cada vez mais pessoas, que deixam de ter valor como produtores e consumidores. (SASSEN, 2016, p. 19).

Veiga-Neto e Saraiva (2011), no artigo intitulado como “Educar como arte de governar”, apresentaram alguns artigos que aprofundam a compreensão de

governamentalidade¹³ como uma ferramenta na área das pesquisas educacionais. Para os mesmos autores, é através do termo governamentalidade que “[...] é possível, por exemplo, compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento” (VEIGA-NETO; SARAIVA; 2011, p. 9) – questão que abordarei de forma mais aprofundada na seção 6.3. Dos artigos citados pelos autores, destaco a seguinte pesquisa:

Edson Passetti, no artigo *Governamentalidade e violências*, convida-nos a pensar sobre governamentos que se dão por meio de uma Educação fundada no castigo. A partir do argumento de que a vida na sociedade de controle estaria sob um crescente regime de punição, fazendo aparecer um campo de concentração a céu aberto acompanhado de monitoramentos sobre o cidadão e contando com a participação consensual do mesmo, coloca-nos a questão de como lidar com os efeitos de uma governamentalidade que inibe a resistência. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011, p. 11).

Para Passetti, em relação à escola como o principal instrumento de disciplinamento, a sociedade e o Estado passaram a assumir a responsabilidade de correção das condutas dos indivíduos que ficavam à margem da sociedade – sujeitos que moravam nas ruas, desempregados, mulheres prostitutas, entre outros, são considerados como aqueles que contaminam a paisagem das cidades. Esses indivíduos passaram a ser fonte de investimento pedagógico, recebendo ensinamentos sobre amar a pátria e respeitar as autoridades.

Meninos e meninas andavam e dormiam pelas ruas e avenidas como seus espaços de lazer, prazer, trabalho e sustento. Passaram a ser vistas como ameaçadoras: as crianças perigosas. Identificadas como analfabetas, carentes de escola, de um espaço para que aprendessem a formar boas famílias e ajustadas ao trabalho, passaram a ser alvo de investimento pedagógico escolar. Ensinavam-lhes a amar a pátria, as autoridades e lhes forneciam um conhecimento geral sobre *as coisas*, precariamente lecionado conformando uma grande sombra do Iluminismo! A escola universal aparecia como alternativa e complemento aos orfanatos, prisões, casas de detenção, manicômios, e ao mesmo tempo, como regra e lei a ser apropriada como monopólio do Estado, ao lado das instituições voltadas para a repressão física e acrescentadas às demais maneiras de governamentalização. Iniciava-se a grande tarefa da pedagogia escolar universal. (PASSETTI, 2011, p. 44).

Passetti afirma que o aparelho do Estado e as instituições filantrópicas, diante do crescimento constante da violência, passaram a investir nos espaços de disciplinamento para garantir uma sensação de segurança, além de investir em territórios com urbanização das cidades e serviços de assistência social. Dessa forma, as autoridades, sem saber o que passava

¹³ Termo criado por Foucault (1987) na época da criação do Estado de Governo com suas técnicas e ações de governar, sendo entendido como um regime de poder sobre a população e suas tecnologias de poder.

nas cabeças das crianças, precisavam elevar o saber e o poder, com o propósito de governar as condutas dos indivíduos com o conhecimento; além de frear a violência:

Identificava-se uma violência própria dos pobres e miseráveis, dilatada entre crianças e adultos. Violência decorrente de infrações contra a propriedade, autoridades policiais e asilares, e cidadãos de respeito. Violência que se estendia aos jovens terroristas analfabetos contra o Estado e a propriedade, com seus atentados contra espaços públicos privatizados e governamentais. Violência dos operários em greve, passeatas e discriminações contra a propriedade privada e o Estado. Era preciso administrar estas violências com códigos de menores, códigos penais, leis de exceção, estado de sítio e de emergência, diante de grupos de crianças, mulheres, operários, sindicatos, movimentos sociais anarquistas e socialistas. (PASSETTI, 2011, p. 44).

Dentro da lógica de uma sociedade de controle¹⁴ influenciada pela racionalidade neoliberal, em que as populações miseráveis são a maioria, a dinâmica de responsabilização dos sujeitos pelos seus sucessos e fracassos acaba por empalidecer as discussões sobre as desigualdades sociais. Neste sentido, Passetti afirma:

Na sociedade de controle e segurança em que predominam populações miseráveis, ainda não atingidas pelos programas de ascensão sócio-cultural, que propiciam saúde e escolarização em fluxo, preparam-se condições para que cada um se eduque para formar-se como *capital humano*. Esta é a tarefa do Estado, sustentada pelos neoliberais (Schultz, 1973), e que encontra aconchego e proteção entre as políticas sociais de esquerda. Trata-se de uma educação para cada um, como trabalhador em busca de um emprego, que invista em si como o empreendedor de si, um *ator* participativo, um cidadão monitor, um consumidor com discernimento do melhor do mundo utilitarista, um eventual cosmopolita e jamais um refugiado ou *sobrevivente*. Para tal, deve-se abrir mão do lazer em função de um trabalho que amplie o consumo; escolarizar-se continuamente; escolher diante da escassez em função da utopia da abundância numa *sociedade aberta e democrática*; ser religioso e rigoroso quanto a punir mais e de maneira mais eficaz para que a ordem seja sustentada. (PASSETTI, 2011, p. 44).

O meu objetivo, até aqui, foi o de problematizar a motivação da escolha das escolas a serem militarizadas, qual seja, “a vulnerabilidade social”. A seguir, destaco a questão da vulnerabilidade social nas escolas sob dependência estadual, conforme tratado pelos entrevistados. Fica claro que uma das motivações de escolha das escolas é a questão da sua localização, pois se encontram em periferias. Os parceiros acreditam que a militarização possibilitaria disciplina, bem como o afastamento desses alunos das ruas e do mundo das drogas.

¹⁴ Termo criado por Michel Foucault (1987), cuja disciplina passa a ser interiorizada pelos indivíduos e pela sociedade, onde o controle passa a ser permanente, com o avanço da comunicação e das tecnologias.

Quadro 27 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas de dependência estadual

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 2 | <i>“[...] O outro fator importante é que a escola tá sediada em um bairro de periferia e né, de, de famílias carentes e nós tivemos todo um olhar pra essa questão social, né, pro perfil social de alunos que nós iríamos atender, justamente pra tirar esse menino da rua, pra tirar esse menino das drogas, né, então, nós tivemos um olhar social também na implantação dessa escola [...].”</i> |
| Entrevistado 5 | <i>“[...] a gente segue a linha sempre de ofertar escolas aonde nós temos um alto grau de vulnerabilidade, né, naquela comunidade ou naquela, naquele espaço né, então, geralmente nós seguimos essa linha enquanto Secretaria [...].” “[...] Então, a ideia é sempre trazer a escola pra mais próximo e nas comunidades de alta vulnerabilidade [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, trago a questão da escolha da escola de dependência municipal de Timon. Fica clara, mais uma vez, a vulnerabilidade social dos locais onde são implementadas as escolas militarizadas. Tais mudanças tiveram implicações no contexto social do espaço, no comportamento dos alunos e na participação das famílias no contexto escolar.

Quadro 28 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Timon

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <i>“[...] que a escola está né, no seu entorno de muitas situações de vulnerabilidade, de um contexto social realmente, eu digo assim, num espaço pra, é interessante justamente porque a escola vem com aquela função de cumprir aquela função social mesmo de transformação do espaço em si [...].” Justamente, foi alcançado, o primeiro que nós queríamos um espaço, a escola fosse num espaço né, de vulnerabilidade, que pudesse mudar aquele contexto social do se entorno e a gente percebe que a, eu falo da questão, nesse momento eu falo a questão de comportamento dos alunos, da participação da família [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 29, a entrevistada destaca a questão da violência dentro da escola. Ela afirma que, com a chegada dos militares, esse problema foi minimizado, trazendo tranquilidade para as equipes que trabalham na escola.

Quadro 29 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Arari

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 8 | <i>“[...] Por exemplo, como eu já te falei, os militares vieram nos fortalecer na escola, tá? Vieram nos trazer uma segurança quanto aos nossos trabalhos, quanto aos alunos, nós em outros momentos a gente passou por situações de violência e a presença do militar na escola ele traz um certo conforto pra nós, tanto pra gestão, quanto para a equipe de funcionários, de professores, hoje a questão é bem, é bem forte quando se fala o Colégio Militar [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, destaco a questão da vulnerabilidade social, relacionando-a às drogas e à violência dentro e fora da escola. Com a chegada dos militares, houve um afastamento de traficantes – e dos alunos em relação ao mundo das drogas. A questão da violência também diminuiu nas escolas e no colégio de Caxias; houve uma diminuição dos alunos ditos indisciplinados.

Quadro 30 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas de Rosário e Caxias

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 3 | <p><i>“[...] essa cidade, esse povoado é vulnerável, ela tem alguns entraves em questão de uso de drogas, muito traficante naquele povoado, muita violência doméstica, muita violência fora do espaço da escola [...].”</i></p> <p><i>“[...] Então, outra coisa que eles colocaram pra mim, a busca de estratégias, estratégias administrativas e pedagógicas pra sanar os problemas da escola, e acabou a violência lá no São Simão. Acabou a questão das drogas, o gestor ele tem um olhar diferenciado, ele, há um espírito competitivo, isso é muito importante, o espírito competitivo faz a gente crescer, então isso é muito forte. [...].”</i></p> <p><i>“[...] fazer uma inversão mesmo das questões da violência doméstica, da violência no povoado, do uso de drogas, que é muito forte lá dentro e trazer pra esses, pra esses alunos dignidade e qualidade de vida porque eles são multiplicadores na sua família, essa pra mim é a maior motivação.”</i></p> |
| Entrevistado 7 | <p><i>“[...] nós tivemos uma mudança na clientela, do aluno, a indisciplina caiu demais, essa questão com drogas também ficou praticamente zerado. Nós tínhamos índices de violência ali diminuiu, no entorno escolar diminuiu muito, diminuiu muito [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A mudança de perfil de aluno mereceria uma maior investigação. Onde estão esses alunos? Evadiram? Mudaram de escola? Como o processo seletivo, que será discutido na próxima seção, contribui com essa mudança de perfil?

No Quadro 31, o entrevistado problematiza a escolha das escolas a partir de questões políticas.

Quadro 31 – Sobre vulnerabilidade social nas escolas do CMT

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 9 | <p><i>“[...] o secretário de educação escolheu o bairro da Vila Palmeira que é um bairro de periferia, [...].”</i></p> <p><i>“[...] então, a gente montou esses outros colégios e esses outros colégios são em áreas periféricas e aí as pessoas, geralmente, eu costumo criticar quem [...] solicita essas escolas? É a comunidade? Não, agora sim é a comunidade, mas logo no começo é mais uma questão política [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 32, o entrevistado destacou que a escola escolhida se encontrava no centro da cidade, diferenciando-se das demais, que estão localizadas em locais de vulnerabilidade social.

Quadro 32 – Sobre vulnerabilidade social na escola de Santa Rita

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|--|
| Entrevistado 4 | <i>“[...] a localização, ela tá localizada no centro [...] acaba recendo alunos de outras localidades o que é bom porque a gente acaba tendo condição de ofertar a escola militar pra alunos não somente do centro [...], mas de outros lugares também [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaco que a aceitação da maioria da população na criação e ampliação das escolas militarizadas no Maranhão foi por considerá-las uma forma de redução da violência e do uso de drogas no ambiente escolar e nas áreas adjacentes da escola. Ou seja, acredita-se que seria uma forma de oportunizar um ensino de qualidade – leia-se melhoria dos índices e naturalização do discurso de sucesso das escolas militares – e garantir um ambiente escolar seguro para seus filhos.

A discussão acerca da disciplina, da violência e da vulnerabilidade renderiam muitas outras discussões, inclusive tendo em vista as funções históricas da instituição escolar. Porém, tive de fazer algumas escolhas durante o trabalho, que foi apresentando muitas frentes, arestas e possibilidades analíticas. A própria retomada do quadro de escolas militares no Brasil – dados que tiveram de ser compostos e tramados – acabou exigindo um grande esforço de pesquisa.

Desse modo, nesta seção, abordei como se gestam os termos de cooperação para a instituição das escolas militarizadas no Maranhão e o que motiva a escolha das escolas que serão militarizadas. Na próxima seção, discuto a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas nesse estado, bem como a composição das equipes diretivas, e problematizo a forma de ingresso nas escolas militarizadas.

6.2 Sobre a Estrutura e o Funcionamento das Escolas Militarizadas no Maranhão

Em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão, a gestão realizada nesses colégios é considerada militarizada. Essa gestão se divide em duas: uma gestão militar, que é responsável pela direção geral da escola e pela parte disciplinar; e uma gestão pedagógica, que é responsável por toda a parte de acompanhamento pedagógico junto aos professores e pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Das entrevistas realizadas, destaco, no Quadro 33, alguns excertos que tratam de como são divididos os cargos de gestão das escolas militarizadas sob a dependência estadual, enfatizando que a gestão geral é de responsabilidade dos militares do Corpo de Bombeiros ou da Polícia Militar, enquanto a gestão pedagógica fica a cargo das secretarias de educação.

Quadro 33 – Sobre a gestão militar e pedagógica nas escolas de dependência estadual

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 2 | <p><i>“[...] A gestão geral é feita pelo corpo de bombeiros, né, como vocês sabem, nós já temos um comandante geral aqui que é o diretor geral da unidade de ensino, nós temos um diretor pedagógico que ele foi indicado pela rede estadual e nós temos uma coordenação pedagógica que dá suporte a essa, a essa direção pedagógica indicada pelo município [...]”.</i></p> <p><i>“[...] existe uma gestão geral que é do Corpo de bombeiros, certo? Existe uma gestão pedagógica que é da Secretaria de Estado da Educação, da SEDUC, existe uma coordenação pedagógica que é da rede municipal, então, lá, nós temos gestor administrativo, gestor pedagógico e dentro dessa gestão pedagógica nós temos os colaboradores que fazem, dentro dessa gestão pedagógica fazem um apoio pedagógico também de coordenação. Então, é uma gestão compartilhada mesmo das três, das três instituições, né, do governo do estado através de duas secretarias e da prefeitura através da Secretaria de Educação.”</i></p> |
| Entrevistado 5 | <p><i>“Então, geralmente nas escolas a gente tem a gestão, gestão geral do Corpo de Bombeiros e da polícia, e a gestão pedagógica fica com a SEDUC, geralmente é um gestor, é um gestor, o gestor pedagógico que faz toda essa orientação e faz essa, essa organização pedagógica na escola de maneira a seguir as diretrizes que são instituídas pela SEDUC, mas também fazer essa articulação com as diretrizes gerais né, da polícia e do Corpo de Bombeiros.”</i></p> <p><i>“[...] a gestão geral ela fica com alguém da Polícia Militar, né, então, da Polícia Militar, ou do Corpo de Bombeiros, a gestão geral. A gestão pedagógica é com a Secretaria do Estado da Educação, então, nós indicamos alguém, ou um supervisor, ou, geralmente é um supervisor, professor né, pra ocupar esse lugar da direção pedagógica [...]”.</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, mostro as falas dos entrevistados das escolas de dependência municipal em relação ao funcionamento da gestão, enfatizando, mais uma vez, que há uma divisão de responsabilidade, em que os militares assumem a gestão geral da escola e a antiga gestão passa cuidar da parte pedagógica.

Quadro 34 – Sobre a gestão militar e pedagógica nas escolas de dependência municipal

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <p><i>“[...] existe uma parte que a gente chama de civil né, e tem a parte militar que é o comando e que todo esse corpo, embora eles, eles trabalham de forma harmoniosa né, porque a, a, a, a gestão pedagógica, ela tem uma subordinação em relação ao, ao militar, ao comando militar[...].”</i></p> <p><i>“[...] esse modelo misto né, você tem uma gestão pedagógica com uma gestão militar e que segue todo esse regimento né [...]”.</i></p> |
| Entrevistado 4 | <p><i>“[...] Na verdade, a parte militar ela não cuida apenas da parte administrativa da escola, cuida também, mas não somente isso, eles também interferem positivamente na questão pedagógica, né? E aí nós temos a parte pedagógica que é ofertada pela rede municipal, tanto dos nossos gestores que trabalham dentro da Secretaria, ehh, dos supervisores que também atuam na escola, orientados pelos, pelos nossos gestores da Secretaria, ehh e a gestora da escola também, que tem a função pedagógica administrativa que divide isso com ehh os militares né [...]”.</i></p> |
| Entrevistado 8 | <p><i>“[...] a gestão pedagógica que é composta por mim, pela gestora geral e pela gestora adjunta, há uma divisão de tarefas, então, eu, eu me responsabilizo pela</i></p> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>coordenação pedagógica, em estar acompanhando os professores, estar acompanhando as atividades, tá, mais diretamente ligada aos professores. A questão das formações, a questão dos planejamentos, tudo isso é direcionado por mim, tá. A gestora geral ela administra tá, junto com a gestora adjunta todo o funcionamento da escola [...].”</i></p> <p><i>“[...] o sargento [...] ele está mais ligado aos alunos, ele está sempre nos ajudando em relação a esse acompanhamento de alunos, está sempre monitorando os alunos, até porque a gente tem um sistema de, de vídeo monitoramento na escola, toda as salas, todo o ambiente escolar e aí a gente tem a possibilidade de acompanhar mais de perto, e ele, nessa função, faz esse acompanhamento. O major é no âmbito geral, tá? Ele nos acompanha em tudo, nessa organização, então, precisa de alguma situação na escola e ele está ali, nos apoiando, a, na manutenção geral o que a gente precisa ele está ali nos acompanhando pra poder organizar pra que tudo funcione direitinho. Então, nós temos um apoio muito bom do major [...] e do sargento [...] nessa questão administrativa, tá?”</i></p> |
|--|---|

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 35, na análise das entrevistas das escolas de Rosário e Caxias, os entrevistados mencionaram os conflitos gerados pela parceria.

Quadro 35 – Sobre os conflitos na gestão das escolas de Rosário e Caxias

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 3 | <p><i>“[...] um fator preponderante que era ter um gestor que é do bombeiro. Então, diferente dos outros, ela pode tá contribuindo nessa gestão fazendo a sua intervenção pedagógica, administrativa, ensinando as instruções, entendeu? Militar, a questão de disciplina [...].”</i></p> <p><i>“[...] na verdade, houve assim, uma má compreensão das funções, o que era diretor administrativo é, na época nomeado pela prefeita compreendeu que ele continua sendo, seria administrativo, depois de muitas, teve umas confusõezinhas (riso), depois de muitas discussões, de quem manda, isso é muito comum né?”</i></p> <p><i>“[...] então, depois ficou bem claro que nesse convênio o diretor administrativo é o Corpo de Bombeiros, o militar, vocês que fazem essa parte, vocês que gestionam a escola e os nossos que eram administrativos são diretores pedagógicos, embora a gente possa assim, garantir que dentro desse contexto, a gente percebe que a maioria dos diretores administrativos, eles têm uma formação pedagógica, eles são pedagogos, então, nessa fusão de, de cargos o importante que um contribui com o outro, mas o gestor administrativo é vindo do bombeiro, eles é que são diretores.”</i></p> |
| Entrevistado 7 | <p><i>“[...] foi feito organograma, o comando geral, a diretoria pedagógica, a diretoria financeira e a diretoria administrativa [...] teve o choque a diretora geral entrou em choque com o comando, porque pelo fato dela ser diretora geral ela tinha plenos poderes e agora ela teria que se reportar a alguém, né, e isso causou um mal-estar muito ruim na escola [...].”</i></p> <p><i>“[...] nós temos a direção administrativa, a administrativa ela cuida da parte logística, né, ela cuida da parte logística da escola, os funcionários administrativos desde o vigia ao zelador, o secretário escolar, cuida da parte estrutural da escola, né, cuida da parte estrutural da escola e cuida também da manutenção, da aquisição de equipamentos, de materiais como um todo. A parte pedagógica ela se prende mais nessa questão da relação professor aluno, da cobrança com relação à aplicação dos conteúdos, né, todos os professores apresentam o seu, o seu plano anual e a gente faz esse acompanhamento todo [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda, sobre a gestão nas escolas, no quadro a seguir, trago as entrevistas das diretorias de ensino do CBM e da PM. O entrevistado da PM também enfatizou que, no processo de implantação das parcerias, há certa resistência por parte dos gestores das escolas, porque eles passam de gestores gerais para gestores pedagógicos.

Quadro 36 – Sobre os conflitos na gestão das escolas na visão das diretorias de ensino do CBM e da PM

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|--|
| Entrevistado 6 | <p><i>“[...] as escolas militares têm [...] um gestor geral da escola, ele que gerencia a escola por completo, quer seja no aspecto estrutural, quer seja no aspecto pedagógico e ao aspecto pedagógico é dado à gestora pedagógica a antiga diretora esta função e ela juntamente com a orientadora pedagógica para orientação nossa [...].”</i></p> |
| Entrevistado 9 | <p><i>“Conversamos com a comunidade escolar, com os pais, informando que ia ser um Colégio Militar, conversamos com os professores, conversamos com a gestão, que o grande problema, Hélio, que tem é quando a gente vai assumir um Colégio Militar é porque lá já tem uma gestão, e na verdade, o gestor ele se sente um pouco dono da escola, então, ele acha que ele vai perder o seu poder dentro da escola de gestor, como gestor geral da escola né, principalmente, pra Polícia Militar, e nesse momento, o que a gente foi implantar o colégio, teve resistência? Teve resistência sim. [...].”</i></p> <p><i>“[...] Então, ela é uma gestão compartilhada, né, lembro até uma vez, lá o pessoal quando quis montar o Colégio Militar, lá em Brasília, os Colégios Militares, aah já estão compartilhando a gestão? Não, aqui a gente já faz isso, né, a gente administra a escola dessa forma, né. Então, a professora [...] cuida das supervisoras né, e existe a companhia de alunos que é responsável pela disciplina, coloca os alunos em forma, coordena os espaços físicos pra onde os alunos podem, podem ter acesso, né, cobram horário, a questão do corte de cabelo, até a questão de notas a gente observa na escola, né, isso é rendimento. E todos os alunos que têm um baixo rendimento, eles são acompanhados por uma psicopedagoga e uma psicóloga, né, o pai é chamado e aí trabalhos individualizados são feitos pra tentar resgatar esse aluno.”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à divisão de responsabilidade das equipes diretivas dos Colégios Tiradentes, a Lei nº 10.664 estabeleceu, em sua estrutura organizacional, os cargos e funções de cada setor. Quanto ao Comando Militar e à Administração, estabeleceu que:

Art. 4º Os Colégios Militares Tiradentes terão a seguinte estrutura organizacional:

I - COMANDO:

- a) Comandante/Gestor Geral;
- b) Subcomandante/Gestor Adjunto;
- c) Secretaria Geral;
- d) Serviço Religioso.

II - DIRETORIA ADMINISTRATIVA:

- a) Gestor Administrativo;
- b) Seção de Pessoal e Comunicação Social;
- c) Seção de Material, Patrimônio, Orçamento e Finanças;
- d) Seção de Laboratório e Biblioteca;

- e) Seção de Aprovisionamento;
- f) Seção de Manutenção Estrutural. (MARANHÃO, 2017c).

No que se refere à equipe pedagógica, a mesma lei estabelece os seguintes cargos:

- IV - DIRETORIA PEDAGÓGICA:
- a) Gestor Auxiliar Pedagógico I;
 - b) Gestor Auxiliar Pedagógico II;
 - c) Seção de Coordenação Pedagógica constituída por:
 - c.1) Supervisão A - de ensino fundamental do 6º ano ao 9º ano;
 - c.2) Supervisão B - de ensino médio do 1º ano ao 3º ano;
 - d) Seção de Recursos Didáticos;
 - e) Seção de Educação Física e Desporto;
 - f) Seção de Assistência Social. (MARANHÃO, 2017c).

Por mais que essa questão do pedagógico e do administrativo já tivesse aparecido na seção anterior, quando abordei como funciona o estabelecimento dos convênios, ela é central na estrutura do funcionamento da parceria. Pode-se perceber que a concepção de gestão mereceria uma discussão à parte, tanto no que diz respeito ao fato de os militares assumirem a direção das escolas e as antigas diretoras passarem a exercer as funções da coordenação pedagógica, quanto no que se refere aos conflitos de poder ocasionados. Qual é a função da equipe diretiva de uma escola? De que modo as discussões pedagógicas possibilitam um trabalho participativo dos diferentes segmentos da comunidade escolar? Na próxima seção, discutirei sobre a disciplina e o “lugar” do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão. Os temas das quatro seções do capítulo analítico estão integrados, de modo que são retomados em cada uma delas. Mas, mesmo assim, optei por manter as seções para explorar cada uma das categorias analíticas em separado.

As funções exercidas pelos membros do comando são assim classificadas:

- Art. 5º** A função de Comandante/Gestor Geral dos Colégios Militares será privativa de militar da ativa, preferencialmente do posto de Tenente Coronel PM ou de Major PM, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares.
Parágrafo único. Para efeito de administração do Caixa Escolar, a função de Comandante dos Colégios Militares Tiradentes equivale à função de Gestor Geral Escolar previsto pela SEDUC.
- Art. 6º** A função de Subcomandante/Gestor Adjunto dos Colégios Militares Tiradentes será privativa de militar da ativa, preferencialmente do posto de Major PM ou de Capitão PM, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares.
Parágrafo único. Para efeito de administração do Caixa Escolar, a função de Subcomandante dos Colégios Militares Tiradentes equivale à função de Gestor Adjunto Escolar previsto pela SEDUC. (MARANHÃO, 2017c).

As funções exercidas pelos membros da equipe pedagógica são assim classificadas:

Art. 7º As funções de Gestor Auxiliar Pedagógico I e II dos Colégios Militares Tiradentes, poderão ser exercidas por militares da ativa ou da reserva remunerada, preferencialmente do posto de Major PM ou de Capitão PM, pertencentes ao Quadro de Oficiais Policiais Militares ou por servidores do quadro efetivo da SEDUC, desde que devidamente habilitado, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional vigente, obedecendo aos critérios estabelecidos pela SEDUC.

Parágrafo único. As funções de Gestor Auxiliar Pedagógico I e II equivalem a função de Gestor Pedagógico para efeito de função junto à SEDUC e, quando ocupado por servidor dessa secretaria, terão a sua indicação em comum acordo com as instituições mantenedoras do colégio. (MARANHÃO, 2017c).

A gestão administrativa exercida pelos membros deste setor é assim definida:

Art. 8º A função de Gestor Administrativo dos Colégios Militares Tiradentes será privativa de militar da ativa, ou da reserva remunerada, preferencialmente do posto de Major PM ou de Capitão PM, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares ou ao Quadro de Oficiais Administrativos.

Art. 9º A função de Comandante do Corpo de Alunos dos Colégios Militares Tiradentes será privativa de militar da ativa, preferencialmente do posto de Capitão PM ou de Tenente PM, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares.

Parágrafo único. As funções de Comandante das Companhias do Corpo de Alunos serão privativas de militar da ativa, preferencialmente do posto de Tenente PM, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares ou do Quadro de Oficiais Administrativos. (MARANHÃO, 2017c).

Em relação, ainda, ao comandante ou gestor geral e ao subcomandante ou gestor adjunto dos Colégios Tiradentes, a mesma lei traz que ficará a cargo do Comandante Geral a nomeação para esses cargos.

Art. 10. O Comandante/Gestor Geral e o Subcomandante/Gestor Adjunto dos Colégios Militares Tiradentes serão indicados e nomeados por ato do Comandante Geral da Polícia Militar do Maranhão. (MARANHÃO, 2017c).

A lei de criação do CMCB I e os termos de cooperação técnica dos colégios militares do Corpo de Bombeiros também trazem essa observação de indicação dos cargos de comando ou gestão geral da escola, que fica a cargo do Comandante Geral da corporação.

Parágrafo único. Não provocarão impacto na folha de pagamento os cargos do Colégio Militar 02 de julho, podendo ocupá-los civis e militares, desde que devidamente habilitados, exceto os cargos restritos de comando militar que serão exercidos por militares do Corpo de Bombeiros do Maranhão. (MARANHÃO, 2005).

II – SSP, por meio do CBMMA:

a) disponibilização de recursos humanos, a saber: diretor-geral e pessoal administrativo que a Corporação entender necessário. (MARANHÃO, 2017a).

Um dos grandes avanços alcançados pela população brasileira – após a Constituição Federal, a criação da LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente – foi o processo de democratização da educação brasileira como justiça social. Em muitos estados, o diretor de escolas públicas passou a ser nomeado por eleições internas dentro das escolas. Inclusive, nas escolas públicas do Maranhão, o cargo de diretor é ocupado através de eleição; o candidato é escolhido por votação da comunidade escolar. Mas percebo que, nas escolas militarizadas, essas eleições não passam mais a fazer parte de uma gestão democrática, considerando que a gestão geral é assumida por militares indicados pelo Comandante Geral das corporações. Assim, há um retrocesso no estabelecimento de uma gestão democrática, que o Brasil levou muito tempo pra conquistar. Em relação a essas transformações, Peroni (2013) afirma que:

Para analisar a relação entre o público e o privado na educação brasileira, é importante destacar as nossas características históricas de pouca cultura democrática. O país viveu várias ditaduras, sendo que a última foi um golpe militar, iniciado em 1964, que perdurou até 1985. O período de abertura política foi marcado por movimentos em busca de direitos sociais e busca de participação efetiva na construção de uma sociedade e um Estado mais democráticos. É nesse processo de correlação de forças que as lutas por democracia se materializaram em alguns direitos educacionais consagrados na legislação, principalmente através do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996) e também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990). (PERONI, 2013, p. 22).

Peroni (2013) enfatiza, ainda, que a educação brasileira passou por um processo de grandes avanços, atendendo desde a educação infantil – até então, era obrigatória a educação até o ensino fundamental – até o ensino médio. Tornou-se obrigatório aos pais matricularem seus filhos na educação básica dos quatro aos 17 anos de idade, bem como foi estabelecida a gratuidade da educação nas escolas públicas.

Dentre outros, ressaltamos a concepção de educação básica abarcando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, a gestão democrática como princípio constitucional, a inclusão de alunos portadores de deficiência na rede regular de ensino, além da gratuidade nos estabelecimentos públicos em todos os níveis. Ressaltamos ainda o ingresso dos profissionais da educação por concurso público, o piso salarial nacional do magistério, a construção de um Sistema Nacional de Educação, entre outros. (PERONI, 2013, p. 22).

Porém, com a reforma do aparelho do Estado, a gestão gerencialista passou a influenciar diretamente na forma de atuar a gestão democrática, passando a direcionar as escolas públicas com planejamentos e ações parecidas com as das empresas privadas. Desta forma, Peroni afirma:

A gestão democrática, duramente conquistada na Constituição Federal de 1988, é parte do processo de aprendizagem da participação e está cada vez mais em disputa com a gestão gerencial ou outras formas de gestão historicamente vinculadas ao mercado. Ela é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Portanto, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia, tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade em geral, porque a participação é um longo processo de construção. (PERONI, 2018, p. 2018).

Em relação à gestão financeira e orçamentária, os Colégios Militares Tiradentes, vinculados à Secretaria de Estado da Educação, recebem repasses financeiros tanto do governo federal quanto do estadual, além de recursos oriundos de convênios. Com certeza, melhores recursos têm influenciado esses colégios a alcançarem bons resultados em avaliações.

Art. 16. Os Colégios Militares Tiradentes, vinculados à rede estadual de ensino, além dos repasses oriundos dos programas dos governos federal e estadual, receberá da SEDUC e da SSP apoio orçamentário-financeiro através de convênios, repasses e outras modalidades para a garantia do bom funcionamento da instituição.

Art. 17. Os Colégios Militares Tiradentes submeter-se-ão às fiscalizações, inspeções e orientações emanadas das administrações públicas estaduais e federais. (MARANHÃO, 2017c).

Os Colégios Militares 2 de Julho, de dependência estadual, também recebem recursos da mesma forma que os Colégios Tiradentes. As escolas de dependência municipal permanecem recebendo os mesmos recursos do PDDE, não havendo transferência de recursos financeiros entre as corporações militares e as secretarias municipais de educação.

O presente Termo de Cooperação **não** envolve transferência de recursos financeiros/orçamentários entre os partícipes.

Parágrafo Único – Caso seja necessário o repasse de recurso financeiro/orçamentário para a realização de ação conjunta decorrente desse acordo, deverá ser celebrado instrumento específico. (MARANHÃO, 2017a).

No tocante aos Projetos Políticos-Pedagógicos – PPP das escolas militarizadas do Maranhão, percebi que sua estrutura normativa de seus projetos é bastante semelhante. Dessa forma, destaco o PPP do CMCB I para mostrar como o documento foi estruturado. Em sua apresentação, o documento indica que é estruturado através de uma gestão democrática; que, durante seus processos de elaboração, há uma participação coletiva; que é delineado um planejamento de ações para dois anos; que todos os segmentos da sociedade tiveram participação da formulação do PPP; e que os militares tiveram uma grande contribuição na sua formulação, pois possuem um contato estreito com os alunos.

O Colégio Militar 2 de Julho, visando a oferta de ensino público e de qualidade e a efetivação das ações a serem implementadas na escola, elabora seu Projeto Político-Pedagógico. A intenção é fomentar a gestão democrática através da participação coletiva, a formação de sujeitos críticos a partir da convivência pautada no respeito às diferenças, através do planejamento das ações a serem efetivadas para o período de dois anos, pressupõe a avaliação para a reelaboração de tais ações. (CMCB I, 2019).

Em relação aos Colégios Militares Tiradentes, destaco o PPP do CMT I, que indica que o documento foi elaborado através da coletividade e será um norteador do processo de ensino e aprendizagem da escola.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Militar Tiradentes unidade São Luís/MA é resultado do pensamento, das discussões, análises e reflexões coletivas. Com base nessas ações ele está sendo elaborado contemplando os eixos da interdisciplinaridade, investigação e contextualização. Trata-se de um documento legal norteador das linhas de ação a serem disseminadas no transcorrer do processo ensino aprendizagem, objetivando fazer com que a escola seja um espaço de formação de valores e de construção de cidadãos críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade na qual estão inseridos. Pautando-se no que prevê a LDB, lei 9394/96 no Art. 12,13 e 14 [...]. (CMT I, 2019).

É curioso verificar que a parceria “entra” na escola; modifica a sua gestão; imprime todo um ritmo das corporações militares – conforme ficará mais evidente adiante –; e os PPPs se mantêm os mesmos, falando em democratização, coletividade, participação. Em relação aos PPPs, Veiga (2007) traz que o Projeto Político-Pedagógico, assim como o Conselho Escolar e o Conselho de Classe, são relevantes instrumentos para a organização do trabalho, servindo como meio de empoderamento e participação da comunidade escolar nos atos praticados pelas escolas públicas. A mesma autora enfatiza que “[...] o conselho escolar e o conselho de classe representam uma conquista democrática e esse anseio se traduziu muito mais a partir do ambiente escolar, dos movimentos reivindicatórios dos educadores para a revitalização da educação pública.” (VEIGA, 2007, p. 3).

Para a autora, o PPP deve ser planejado democraticamente e ter a participação dos vários segmentos da comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, funcionários e a comunidade local. Assim, dentro de uma visão conjunta, deve-se atentar para as possibilidades e a efetividade das ações articuladas em conjunto. Veiga enfatiza que:

O projeto político-pedagógico assim entendido é um instrumento formativo e auxilia a desenvolver uma ação coletiva, porque não se constroem projetos por decretos ou intervenções externas à escola. O projeto edifica-se com o próprio grupo de professores, alunos, pais, funcionários, representantes da comunidade no âmbito da prática pedagógica. (VEIGA, 2007, p. 4).

A LDB foi um marco na implementação da gestão democrática dentro das escolas públicas, trazendo a criação dos projetos pedagógicos e dando total autonomia às escolas, em conjunto com os colegiados escolares, para o estabelecimento do seu planejamento de ações e efetivação. Nesta linha, Veiga afirma que:

A legislação torna o projeto político-pedagógico, o conselho escolar e o conselho de classe instrumentos da gestão escolar, outorgando aos sistemas de ensino, em sua diversidade, a tarefa da regulamentação, assegurando-se, para sua efetivação, "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" às escolas públicas. Nesta perspectiva, abrem-se conceitos importantes para serem trabalhados: poder e participação. (VEIGA, 2007, p. 5).

Sabemos que muitos PPPs não se efetivam no cotidiano escolar e acabam sendo apenas protocolares. Porém, grande parte da autonomia dos profissionais da educação é reinscrita no âmbito das parcerias estabelecidas.

Em relação à estrutura e ao funcionamento das escolas militarizadas, os Projetos Político-Pedagógicos dos CMCBs apresentam pontos muito semelhantes quanto às suas estruturas normativas, assim como os PPPs dos CMTs também são bastante semelhantes em suas estruturas. Destaco o PPP do CMCB I, que, no seu capítulo 3, aborda as características da escola, sua estrutura física, administrativa, trazendo novamente a questão das competências de nomeação das equipes de gestão, destacando o seguinte:

A estrutura administrativa da escola compreende funcionários tanto da SEDUC-MA quanto do CBM-MA e compete a Secretaria de Educação, a nomeação da Direção Pedagógica e à Secretaria de Segurança Pública por meio do corpo de Bombeiros a nomeação do Comandante e Diretor Geral do Colégio. Portanto, é uma escola híbrida. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I afirma que a escola tem uma estrutura diferenciada das demais das redes de ensino pública e privada, por seguir as diretrizes da Polícia Militar e dos Colégios Militares Federais, buscando sempre se alinhar com as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação e as demais legislações federais.

O Colégio Militar Tiradentes possui uma estrutura diferente dos demais colégios da Rede Pública ou Privada do Estado do Maranhão, seguindo as diretrizes das Polícias Militares ou Forças Armadas, assim como, outros Colégios Militares da Federação, por isso, foi necessário fazer alguns alinhamentos na organização curricular estabelecida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), priorizando as aulas militares que são as instruções gerais, a disciplina e a ordem unida contidas no componente curricular específico dos CMTs chamado de Instrução policial Militar. Esta Instituição de ensino busca atender o disposto nas Constituições Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Estatuto da

Criança e do Adolescente – ECA, Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Oficial do Estado do Maranhão e todas as orientações repassadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, através do convênio feito com a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC. (CMT I, 2019).

O PPP do CMCB I traz os recursos humanos e a estrutura organizacional do colégio, dizendo que existe uma concepção de trabalho em equipe, pautada em respeito, disciplina e hierarquia. Na estrutura organizacional, aborda, também, a composição da gestão militar, nomeada como Comando Militar/Direção Geral, que é composta por:

1. Comandante e Diretor Geral do Colégio Militar 2 de Julho – Oficial nomeado pelo Comandante do Corpo de bombeiros Militar do Estado do Maranhão.
2. Subcomandante e Diretor Adjunto do Colégio Militar 2 de Julho – Oficial nomeado pelo Comandante do corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão.
3. Recepção – composta por militares da reserva remunerada recontraçados pelo Governo do Estado. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I também menciona a composição da equipe de comando, composta pelo Diretor Geral ou Comandante do Colégio e pelo Diretor Adjunto ou Subcomandante.

Art. 9º O Comando e Direção do Colégio Militar Tiradentes constitui-se em um núcleo executivo, cabendo-lhe organizar, superintender, coordenar e controlar todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola.

Art. 10. A função de Comandante e Diretor será exercida por um Oficial Superior do serviço ativo da PMMA, pertencente ao Quadro de Oficiais Policiais Militares. Será o responsável perante o órgão competente do Comando Geral da PMMA e Secretaria de Estado da Educação pela política administrativa do ensino.

Art. 12. A função de Subcomandante e Diretor Adjunto será exercida preferencialmente por um Major do serviço ativo da Polícia Militar do Maranhão, do Quadro de Oficiais Policiais Militares. (CMT I, 2019).

O PPP do CMCB I traz composição da Direção Pedagógica/Seção Pedagógica, que é composta por:

1. Diretora Pedagógica Geral – Professor (a) nomeado (a) pelo Secretário de Educação.
- 1.1. Diretora Pedagógica Adjunta: pela estrutura do colégio comporta até duas diretoras adjuntas - Professor (a) nomeado (a) pelo Secretário de Educação.
- 1.2. Supervisão do ensino fundamental: 01 supervisor (a)
- 1.3. Supervisão do ensino médio: 01 supervisor (a)
- 1.4. Biblioteca: apoio pedagógico nos turnos matutino e vespertino.
- 1.5. Laboratório de Ciências Naturais: 01 coordenador responsável. (CMCB I, 2019).

Conforme o PPP do CMT I, a equipe pedagógica, que inclui um diretor pedagógico e um coordenador, deve ser chefiada por um oficial da ativa, mas pode ser exercida por civis da

Secretaria de Educação. Diz ainda que, se a função for exercida por civil, ele tem de estar devidamente habilitado. Mas chamo a atenção para esta questão: se o cargo da direção pedagógica for ocupado por militar, este possui formação pedagógica para atuar na área?

Art.16. A Diretoria Pedagógica terá por Chefe um Major do serviço ativo da Polícia Militar do Maranhão pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar, cabendo-lhe: I - assessorar o Comandante e Diretor na administração do ensino; II - orientar e acompanhar a elaboração anual do Projeto (Político) Pedagógico; III - coordenar, supervisionar, acompanhar, controlar e avaliar todas as atividades de ensino; IV - orientar a elaboração do Calendário Escolar Anual e do Quadro de Horário de Aulas; V - cuidar do bom desenvolvimento das atividades de ensino e correlatas; VI - zelar pelo cumprimento da legislação do ensino, Calendário Escolar e Regimento Interno e outras atribuições.

PARÁGRAFO ÚNICO – A função poderá ser exercida por civil, desde que devidamente habilitado, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Maranhão – SEDUC.

Art. 17. A função do Coordenador Pedagógico será exercida por um Oficial Intermediário, do Quadro de Policiais Militares, o qual contará com auxiliares militares e civis. (CMT I, 2019).

O PPP do CMCB I, no capítulo que trata do segmento da comunidade escolar, descreve a responsabilidade de cada membro da gestão. Destaco que as responsabilidades do comandante/gestor geral consistem em “Dirigir, administrar, presidir e superintender todas as atividades e serviços escolares, responsabilizando-se por seu funcionamento” (CMT I, 2019). Além disso, é da direção pedagógica geral a responsabilidade de “Distribuir turmas, aulas e atividades entre os professores, para as séries dos cursos, etapas e ensino mantidos pela Unidade de Ensino.” (CMT I, 2019).

O Regimento Interno do CMCB I, na parte da estrutura organizacional das funções exercidas pela gestão de comando militar, indica que todas as funções serão exercidas por oficiais bombeiros militares. Quanto à gestão pedagógica¹⁵, o documento afirma que essas funções serão exercidas por oficiais bombeiros militares; mas traz uma ressalva, dizendo que tal atividade “poderá ser exercida por civil, desde que devidamente habilitado, conforme os critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC”. (CMCB I, 2018a). Mais uma vez, questiono: os militares possuem formação pedagógica para assumir tais funções?

Percebe-se que toda a descrição concerne a normas e funcionamento escolares. E as concepções pedagógicas? Como a educação é compreendida? Que concepções de ensino e aprendizagem pautam as propostas em curso? Como o pedagógico é compreendido? De que modo se dá o processo de acompanhamento e formação continuada do corpo docente? Estas

¹⁵ Apesar de os PPPs e regimentos internos estabelecerem que a gestão pedagógica das escolas militarizadas deve ser exercida por um oficial das corporações militares, prevalece a indicação dos gestores pedagógicos pela SEDUC, conforme estabelecido nas leis de criação e nos termos de cooperação técnica.

são questões que o material empírico traz de forma bem simplória e não dá conta de responder, mas elas mobilizam reflexões variadas.

O PPP do CMCB I traz ainda a composição da equipe responsável pela disciplina do corpo discente, intitulada Corpo de Alunos, que é composta da seguinte forma:

1. Comandante do Corpo de Alunos – Oficial nomeado pelo Comandante do Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Maranhão.
2. Seção de Comando de Alunos.
 - 2.1. Comandante de Companhia de Alunos: ensino fundamental e médio
 - 2.2. Subcomandante de Companhia de Alunos: ensino fundamental e médio
 - 2.3. Monitores: ensino fundamental e médio.
 - 2.4. Subseção de Apuração de Transgressão Disciplinar. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I, em relação ao cargo do Corpo de Alunos, indica que:

Art. 14. O Comando do Corpo de Alunos terá por Comandante um Oficial Intermediário do serviço ativo da Polícia Militar do Maranhão, pertencente ao Quadro de Oficiais da Polícia Militar, sendo subordinado diretamente ao Subcomandante e Diretor Adjunto do Colégio Militar Tiradentes. (CMT I, 2019).

As escolas militarizadas do Maranhão também possuem um setor nomeado Corpo de Alunos, em que as turmas divididas por séries/anos são classificadas em companhias de alunos, nomenclatura essa típica da estrutura organizacional das Forças Armadas.

- V - CORPO DE ALUNOS:
- a) Comando do Corpo de Alunos;
 - b) 1ª Companhia - alunos do 3º ano do ensino médio;
 - c) 2ª Companhia - alunos do 1º e 2º anos do ensino médio;
 - d) 3ª Companhia - alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental;
 - e) 4ª Companhia - alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental. (MARANHÃO, 2017c).

O PPP do CMCB I traz também algumas características do colégio e destaca, logo no início, que se diferencia das demais escolas por ser uma escola militar, pautada na disciplina e na organização.

No âmbito da sociedade maranhense e da Comunidade da Vila Palmeira, o Colégio Militar 2 de Julho representa uma instituição da rede pública com um diferencial de ser uma escola militar, ou seja, as famílias e a sociedade de modo geral percebem a escola como um lugar de educação estritamente ligada à disciplina e à organização.
Entende-se como sendo de ensino diferenciado, por ter em sua constituição as bases do militarismo que são: a hierarquia e disciplina. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I também aponta a disciplina e a hierarquia como base de seus valores.

O Colégio Militar Tiradentes da PMMA destaca os seus valores:

- **Disciplina e hierarquia** – Representa a base do nosso trabalho;
- **Ética** – Buscamos exercitar de forma equilibrada um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade;
- **Consciência crítica e cidadã** – Promovemos o exercício pleno da Cidadania através das diversas atividades pedagógicas;
- **Inovação** - Desenvolvemos ações criativas na busca de melhores resultados em relação aos desafios educacionais;
- **Companheirismo** – Exercitamos a solidariedade e o respeito pelo próximo;
- **Fé – Cremos em Deus, como ser Supremo e criador de todas coisas.**
- **Tolerância** – Respeitamos a diversidade étnico-cultural, religiosa e sexual;
- **Democracia** – Exercitamos a gestão participativa em todos os segmentos do processo educativo escolar;
- **Responsabilidade** – Cumprimos as tarefas dentro de prazos estabelecidos;
- **Compromisso Ambiental** – Fazemos ações buscando uma conscientização político-social para preservação do meio ambiente. (CMT I, 2019).

A circularidade das discussões apresentadas até aqui está diretamente relacionada com as concepções das escolas militarizadas, que são pautadas na hierarquia e na disciplina, na devida ordenação e organização, no alcance de metas.

O PPP do CMCB I, além de contemplar todas as disciplinas previstas no currículo nacional e estadual, prevê uma disciplina intitulada “instrução militar”, que é aplicada em todos os anos do ensino fundamental e médio; seu conteúdo é estabelecido da seguinte forma:

DISCIPLINA: INSTRUÇÃO MILITAR

A Formação Bombeiro Militar: histórico, modelos, concepções, tendências e atualizações. Noções de Combate a incêndio e primeiros socorros. A prática cotidiana do bombeiro militar: áreas de atuação, a organização, graduações e patentes; valores éticos: individuais e coletivos; observações e reconhecimento de situações de risco, *modus operandi* ao aluno do Colégio Militar. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I também traz essa disciplina intitulada como instrução militar, sendo seus conteúdos voltados para os seguintes aspectos:

A partir do ano letivo 2012 será inserida na grade curricular da escola a disciplina instrução militar, a qual terá carga horária de 40h e abordará os seguintes assuntos: Instrução policial militar; educação ambiental; educação para o trânsito; noções de primeiros socorros; atributos da área afetiva; ordem unida. Esta disciplina será ministrada apenas no Colégio Militar Tiradentes e, não consta na grade curricular da SEDUC. (CMT I, 2019).

DISCIPLINA: INSTRUÇÃO MILITAR

Educação para o trânsito: Sinalização; Legislação de Trânsito; Ordem Unida; Primeiros Socorros: Caracterização, funções, aspectos fundamentais, Acidentes; Emergências; Educação Ambiental: Definição; Objetivos; Concepções de Educação Ambiental; Histórico da Educação Ambiental no Brasil e no Mundo; Novos paradigmas, conceitos e valores em Educação Ambiental; Legislação Ambiental; Sustentabilidade. (CMT I, 2019).

Cada conteúdo expresso nas disciplinas mereceria uma análise à parte, mas as noções de organização, disciplina e hierarquia ficam claras nas questões atinentes a ordem unida, graduações e patentes, e valores éticos.

O PPP do CMCB I menciona ainda o papel do monitor no contexto escolar, sendo responsável pelas questões disciplinares e comportamentais dos alunos, bem como pela disciplina da instrução militar.

O Colégio Militar 2 de Julho é uma escola híbrida. O papel do militar é imprescindível do processo de ensino e aprendizagem destacando-se a figura do monitor na relação professor, estudantes, coordenação e gestão da escola. Cabe ao monitor o trato com as questões disciplinares, o zelo pelo bem estar dos estudantes no que diz respeito a aparência pessoal, uso correto do uniforme de acordo com a solicitação do dia; (passeio e agasalho), cuidados com o material didático, livros. Sem esquecer que o monitor é também um professor. Caberá a ele ministrar a disciplina Instrução Militar incorporada em nossa escola a partir do ano 2017; entre outros. Compreende-se que tais aspectos colaboram para a aprendizagem e o bom rendimento dos estudantes no que se refere a aprendizagem. (CMCB I, 2019).

O monitor, que zela pela disciplina da escola, é um militar que estabelece uma relação entre professor, estudantes, coordenação e gestão da escola. Mais uma vez, é possível perguntar-se: como ficam o PPP da escola e as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas?

O PPP do CMT I também traz o seguinte sobre as atribuições dos monitores:

Nesta Escola existe a Corpo de Alunos, que é o setor responsável pelo o acompanhamento da disciplina, no tocante ao comportamento, uniformidade nas ações e conduta de toda a comunidade escolar dentro e fora do estabelecimento de ensino, através de seus monitores, demonstrando a importância de tal disciplina ao longo da vida.

Na composição do Corpo de Alunos existe a Monitoria que o setor responsável pela fiscalização direta dos alunos, verificando diariamente a apresentação pessoal (corte de cabelo, barba, unhas, fardamento do dia), a permanência em sala de aula e, possíveis desvio de conduta tais como: depredação do patrimônio da escola, pichação e violação dos bens públicos, etc. (CMT I, 2019).

O PPP do CMCB I inclui, ainda, uma seção intitulada cerimônias militares. Trata dos rituais de rotina do colégio dos alunos que ingressam e passam por uma semana de adaptação e por instruções de cunho militar. Isso se caracteriza como instrução de ordem unida, que pode ser assim descrita:

Cerimônias Militares

Quando os estudantes ingressam no Colégio Militar 2 de Julho passam por um momento denominado “semana de adaptação” em que recebem instruções sobre os ritos básicos do militarismo e ações peculiares da rotina do colégio.

Os estudantes aprendem procedimentos de ordem unida que utilizarão nas cerimônias militares que acontecem na escola, a saber:

- Formatura diária: os alunos ficam em forma e recebem as orientações da Companhia de alunos;
- Cerimônia de encerramento da Semana de Adaptação;
- Entrega da boina: cerimônia que marca o ingresso dos alunos em uma instituição de ensino militar;
- Cerimônia de graduação dos alunos promovidos;
- Desfiles cívicos;
- Honra à Bandeira;
- Aniversário da Escola;
- Dia Nacional do Bombeiro;
- Dia do Soldado;
- Formatura Militar da 3ª série do Ensino Médio. (CMCB I, 2019).

O PPP do CMT I traz também a questão das cerimônias militares, enfatizando a semana de adaptação:

Art. 23. O aluno matriculado neste estabelecimento de ensino deverá obrigatoriamente comparecer na SEMANA DE ADAPTAÇÃO, que ocorre na semana que antecede o início do ano letivo, sendo imperiosa a sua participação ativa e efetiva em todas as rotinas diárias de treinamento que ocorrerem neste período adaptativo.

§ 1º – A presença é necessária nesta semana, pois visa inserir o aluno no cotidiano da vida escolar do Colégio Militar Tiradentes, além de receber instruções cívicas e militares fundamentais para sua formação e adaptação à rotina desta unidade de ensino.

§ 2º – O não comparecimento e efetiva participação do aluno em todas as rotinas diárias de treinamento será objeto de cancelamento de sua matrícula. (CMT I, 2019).

Não podemos esquecer que estamos falando de escolas públicas – e, mais ainda, de escolas públicas em zonas periféricas. Conforme já discutido, a lógica da concorrência em curso na racionalidade neoliberal produz desigualdades e exclusões. Muitas famílias que têm seus filhos em escolas públicas não têm condições mínimas de subsistência. A criminalização da pobreza em curso precisa ser mais bem compreendida. As regras das escolas militarizadas deixam muito claro que existe um período de adaptação, e muitos podem ser excluídos da escola ainda nesse período. E o direito à educação, como fica?

Na seção intitulada Horários e Rotina escolar, o PPP do CMCB I traz que “antes do horário de aulas, nos turnos matutinos e vespertinos, os estudantes entram em forma para receber as orientações do Corpo de Alunos e entoam os hinos diários”. (CMCB I, 2019). Observo que práticas como essa implantadas nas escolas militarizadas são típicas da cultura diária dos quartéis militares das Forças Armadas e corporações militares.

No PPP do CMCB I, o capítulo intitulado como Gestão Democrática – Instrumentos de Democratização cita os instrumentos que servirão para que as escolas militarizadas tenham uma gestão democrática: Conselho de Ensino, Conselho de Classe, Conselho de Disciplina,

Colegiado Escolar, Pelotão Especial, Aluno de Dia e Xerifes, Associação Desportiva 2 de Julho, Caixa Escolar e Associação de Pais e Amigos. Já a Lei nº 10.664, de normatização dos CMTs, também traz a constituição dos instrumentos da gestão democrática, assim caracterizados:

Parágrafo único. Além da estrutura organizacional prevista neste artigo, os Colégios Militares Tiradentes serão ainda constituídos pelo Conselho de Ensino, Conselho de Classe, Colegiado Escolar, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil. (MARANHÃO, 2017c).

Dessa forma, percebo que, além dos conselhos escolar e de classe, que são fundamentais para a constituição do PPP das escolas públicas, conforme apontado por Veiga (2007), os Colégios Tiradentes também instituíram, como meios de gestão, o Conselho de Ensino, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil. Já os CMCBs, além daqueles, estabeleceram como meios de gestão: Conselho de Ensino, Conselho Disciplinar, Caixa Escolar, Grêmio Estudantil ou Pelotão Especial, Aluno de Dia e Xerifes, e Associação de Pais e Mestres e/ou Associação Desportiva 2 de Julho.

O PPP do CMCB VI traz o Conselho Escolar como um espaço de democratização e articulação entre os vários segmentos da comunidade escolar, visando a levantar problemas do dia a dia para que sejam resolvidos, buscando uma educação de qualidade.

O Conselho Escolar é um órgão colegiado de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, não tendo caráter político-partidário, religioso, racial e nem fins lucrativos, não sendo remunerados seus Dirigentes ou Conselheiros.
O Conselho Escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de Colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção. (CMCB VI, 2019).

O Conselho Escolar ou Colegiado Escolar é um importante instrumento de democratização, pois “é fomentado e viabilizado como colegiado instituído para possibilitar a desconcentração de um poder autoritário”. (VEIGA, 2007, p. 5). Dessa forma, esse conselho visa à descentralização do poder nas escolas públicas, de modo que todos os segmentos da comunidade e da escola possam opinar nas tomadas de ação. Neste sentido, Veiga enfatiza que:

O trabalho do conselho escolar implica o compartilhamento do processo de tomada de decisão e o engajamento participativo de todos os que estão comprometidos com as finalidades da escola. O conselho escolar democrático e participativo redimensiona a concepção do próprio poder, decidindo sobre os rumos da escola no sentido de colaborar na construção de um processo educativo de qualidade social. (VEIGA, 2007, p. 7).

O Conselho Escolar deve ser entendido como um eficiente instrumento de participação das segmentações escolares de forma que possam planejar, controlar e avaliar as ações implementadas pela gestão escolar, possibilitando melhorias na qualidade da educação na escola. Nesta linha, Veiga explica que:

Esta explicação revela que o conselho escolar como órgão colegiado delibera sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras da escola; assessora e analisa as questões encaminhadas pelos diferentes segmentos da escola; apresenta soluções alternativas; acompanha a execução das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras; assume uma função supervisora que supera a concepção fiscalizadora e avalia o cumprimento do projeto político-pedagógico; mobiliza os segmentos representativos da escola e da comunidade local para a efetivação de melhoria da qualidade social do processo educativo e da própria gestão democrática. (VEIGA, 2007, p. 9).

Dessa forma, segundo Veiga (2007, p. 9), “quanto à composição, o conselho escolar é constituído por integrantes dos quatro segmentos representativos: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local. Vale salientar que qualquer conselheiro que perde seu vínculo direto com a escola deixa de fazer parte dele”.

O Regimento Interno dos CMTs¹⁶, em relação ao colegiado escolar, menciona-o como um instrumento de democratização no ambiente escolar, fazendo parte dos vários segmentos da comunidade. Seus membros são escolhidos por eleição direta, com mandatos de até dois anos. O documento traz ainda as seguintes características:

Art. 71. O Colegiado Escolar é órgão autônomo e representativo criado para mediar os interesses da Unidade Escolar, composto de representantes legais de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar.
 I - o Colegiado Escolar é um órgão de representação com função de caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador, avaliativo e mobilizador nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.
 II - o Colegiado Escolar será constituído pelo Comandante/ Gestor Geral, como membro nato e por representantes dos seguintes segmentos: docentes e discentes, por etapa e modalidade de ensino; especialistas, administrativos e pais/responsáveis dos discentes, por turno.
 III - a escolha dos membros do Colegiado Escolar deve acontecer a partir de uma eleição direta, para um mandato de dois anos, em que cada segmento elege seus representantes, em assembleias específicas para esse fim, podendo votar em apenas um candidato. Cada candidato terá um suplente. (CMT, 2020).

Em relação ao Conselho de Classe no ambiente escolar, Veiga (2007) enfatiza que este também é um instrumento de ações coletivas, com ênfase na participação dos professores nos diversos componentes do currículo. Essa é a principal diferença em relação aos demais

¹⁶ Em 02 de outubro de 2020, foi criado um único Regimento Interno para todos os CMTs, sendo absorvido por esse regimento o Regulamento Disciplinar.

colegiados, pois o professor tem participação direta em vários Conselhos de Classe, com foco nas avaliações e no processo de ensino e aprendizagem.

[...] conselho de classe é também uma instância colegiada em que atuam os professores dos diversos componentes curriculares, juntamente com a equipe técnica da instituição educativa: coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, orientadores educacionais, entre outros. Difere de outras instâncias colegiadas por três características básicas: a) procura garantir a participação direta de todos os professores que atuam na série/turma que será analisada; b) busca a organização de forma disciplinar, estabelecendo uma “rede de relações” (DARLEN, 2004), isto é, o professor participa de vários conselhos; c) tem a avaliação como foco para promover a discussão do processo didático no âmbito de suas dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Com essas características, o conselho de classe é também um espaço interdisciplinar, uma vez que aglutina professores de diversos componentes curriculares, assumindo o caráter deliberativo quando se refere ao processo didático. (VEIGA, 2007, p. 11).

Dessa forma, o Conselho de Classe deve ser um eficiente instrumento de empoderamento para a implementação de uma gestão democrática, sempre buscando enfraquecer o autoritarismo nas escolas e reforçar as ações em coletividade, na busca de uma educação de qualidade.

É importante destacar que o conselho de classe representa a instância fundamental para a concretização da avaliação formativa e democrática a fim de tornar a aprendizagem como um compromisso de toda a escola. O conselho de classe participativo representa uma forma de se enfraquecer o autoritarismo da educação, uma vez que amplia espaço para que a comunidade escolar problematize, compreenda e sistematize as questões postas pela prática pedagógica, buscando, no coletivo, no interdisciplinar, no diálogo a tão almejada qualidade da educação. (VEIGA, 2007, p. 12).

No PPP do CMCB I, o Conselho de Classe também é visto como um instrumento de democratização, com foco na avaliação e no processo de ensino e aprendizado. O foco nas metas estabelecidas já fica evidente aqui, mas discutirei essa questão mais adiante.

No Colégio Militar 2 de Julho o Conselho de Classe enquanto instrumento de democratização da gestão será utilizado com vistas a melhoria da qualidade do ensino já que servirá de parâmetro para análise constante da aprendizagem favorecendo a análise do ensino, permitindo a discussão do planejamento das atividades docentes e ações desenvolvidas pelos gestores, coordenadores da escola e monitores do corpo de alunos no alcance das metas estabelecidas ao longo do ano letivo. (CMCB I, 2019).

O Conselho de Classe enquanto mecanismo de avaliação prevê a participação efetiva dos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, contará com a participação de Gestores, Supervisores, apoio pedagógico, Professores e Monitores de cada série. (CMCB I, 2019).

No Regimento Interno dos CMTs, o Conselho de Classe também foi constituído como um instrumento de avaliação e de acompanhamento do processo de ensino e aprendizado. Assim como o Conselho de Classe dos CMCBs, os conselhos dos CMTs são também compostos pelas equipes de gestão e por monitores militares, além de professores e da equipe pedagógica.

Art. 68. O Conselho de Classe é um colegiado de natureza deliberativa e consultiva, em assunto didático-pedagógicos, com atuação restrita a cada caso específico suscitado, tendo por objetivo acompanhar o processo ensino-aprendizagem quanto a seus diversos aspectos e ativado ao final de cada bimestre letivo. (CMT, 2020).

Art. 69. O Conselho de Classe é constituído pelo Comandante/ Gestor Geral e na sua impossibilidade o Subcomandante/ Gestor Adjunto, como seu presidente; Direção Pedagógica; Direção Pedagógica Adjunta, Secretaria-Geral; Coordenação Pedagógica, Supervisão Pedagógica, Comandante do Corpo de Alunos e o SOEPP e por todos os docentes da respectiva classe, além de no mínimo um representante dos alunos. (CMT, 2020).

Nas escolas militarizadas do Maranhão, também foram instituídos outros instrumentos considerados como de democratização, que abordo de forma sucinta a seguir. É claro que a democratização merece sempre ser discutida quando o assunto é gestão. Como a participação é compreendida? Que níveis de participação são possíveis? O que pode ser modificado? De que modo participação dialoga com hierarquia, disciplina e organização regimental/militar?

O PPP do CMT I e o Regimento Interno dos CMTs trazem como instrumento de democratização o Conselho de Ensino, que é instituído como um órgão de natureza consultiva e deliberativa, tendo por finalidade acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e o seu comportamento, promovendo também a interação entre comunidade e escola. É presidido pelo Comandante/Diretor Geral. A exemplo do PPP do CMCB I, o Conselho de Ensino é constituído pelos seguintes membros:

O Conselho de Ensino tem a seguinte composição:

- I – Comandante/Diretor Geral;
- II – Subcomandante/Diretor Adjunto;
- III – Direção Pedagógica Geral;
- IV – Direção Pedagógica Adjunta;
- V – Secretária Escolar;
- VI – Comandante do Corpo de Alunos;
- VII – Presidente do Colegiado Escolar;
- VIII – Representante do Corpo docente do Colegiado Escolar;
- IX – Representante do Corpo discente do Colegiado Escolar;
- X – Representante do Corpo de Pais do Colegiado Escolar;
- XI – Representante do Corpo Administrativo do Colegiado Escolar;
- XII – Serviço de Assistência ao Aluno – SAA. (CMCB I, 2019).

Em relação às atribuições do Conselho de Ensino, o PPP do CMCB I, tal qual o Regimento Interno dos CMTs, menciona:

Art. 66. – São atribuições do Conselho de Ensino:
 I – opinar nos casos de necessidade de aplicação da sanção disciplinar de transferência compulsória de discentes;
 II – deliberar sobre providências preventivas e repressivas de atos de indisciplina individual e coletiva dos discentes;
 III – opinar, em grau de recurso, sobre assuntos de natureza pedagógico-administrativa (transferência de alunos) definidas no Conselho de Classe quando houver necessidade;
 IV – deliberar através de parecer dos Membros do Conselho sobre a permanência ou não do aluno no Colégio Militar Tiradentes;
 V – sugerir a concessão de títulos e homenagens aos funcionários.
 VI – opinar nos casos de devolução do docente ao órgão competente pela não adequação a filosofia da escola;
 VII – outras atribuições propostas por iniciativa do Comandante/Gestor Geral. (CMT, 2020).

Algumas das questões mencionadas anteriormente ficam claras no Regimento Interno, que define as atribuições do Conselho de Ensino: deliberação sobre indisciplina e transferências de alunos e professores que não se adequarem às normas e à filosofia da escola. Um dos grandes desafios da escola para todos – pública e gratuita – é que ela seja efetivamente para todos.

Outro instrumento de colegiado criado pelas escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros foi o Conselho de Disciplina, composto somente por militares e responsável por julgar a parte disciplinar dos alunos:

O Conselho de Disciplina é composto exclusivamente pelos militares do Colégio Militar 2 de Julho, a saber: subcomandante e/ou Comandante do Corpo de Alunos, Comandante e/ou Subcomandante de Companhia do turno avaliado e monitor da turma avaliada. Tal Conselho é tratado no Regulamento Disciplinar do Colégio Militar 2 de Julho. (CMCB I, 2019).

Tal regulamento disciplinar é constituído para estabelecer as notas comportamentais dos alunos e os critérios de punições cometidos no caso de atos de indisciplina, além dos critérios de elogios e recompensas concedidas aos alunos por ações práticas, pré-estabelecidas pelo regulamento.

Art. 1º - O Regulamento Disciplinar tem por finalidade especificar os elogios, as recompensas, as faltas disciplinares estabelecendo uniformidade de critério em sua aplicação, bem como normas relativas às sanções disciplinares, comportamento e relacionamento entre os alunos. (CMCB I, 2018b).

Percebo que há um desencontro entre o Conselho de Disciplina e o Conselho de Ensino, pois os ambos analisam a parte comportamental dos alunos. Contudo, o Conselho Disciplina concentra as decisões de punições disciplinares apenas nas mãos dos militares, indo em descompasso com o estabelecido por Veiga (2007) quanto a uma gestão democrática e participativa, envolvendo todos os segmentos escolares e a comunidade.

A Caixa Escolar das escolas militarizadas do Maranhão é uma entidade privada, sem fins lucrativos, instituída no âmbito das escolas públicas para recebimento dos recursos oriundos do Fundo Nacional de Educação – FNDE através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para custeio de manutenção e aquisição de bens para as escolas.

A Caixa Escolar é o setor responsável pela execução das ações relativas à gestão financeira do CMT - V. Configurando uma instituição jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola oriundos da União, Estado, Município e aqueles arrecadados diretamente pelas Unidades do CMT - V, de acordo com as orientações e legislação em vigor. (CMT V, 2018).

A Caixa Escolar é uma entidade civil com personalidade jurídica própria, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, com atuação junto à referida escola e será regida por estatuto próprio.

A Caixa Escolar tem por finalidade geral colaborar na assistência e formação do educando, por meio da aproximação entre pais, alunos e professores, promovendo a integração: poder público – comunidade – escola – família. (CMCB VI, 2019).

A criação da Caixa Escolar como instituição privada sem fins lucrativos é uma forma de materialização das parcerias do público com o privado, implementadas no âmbito das escolas de educação básica, instituídas após a reconfiguração do aparelho do Estado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, através da promulgação da LDB. Segundo Borowsky,

Chamamos atenção também para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual se realiza com verbas do FNDE, que na Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE: “CONSIDERANDO a política de estímulo ao fortalecimento da participação social e da autogestão dos estabelecimentos de ensino públicos, e *privados sem fins lucrativos que ministram educação especial*, como meio de consolidação da escola democrática” (BRASIL, 2011, p. 01) [grifo nosso]. Nessa passagem, o documento coloca a parceria público-privada como meio de consolidação da escola democrática e leva-nos a questionar tal afirmação, visto que, em nosso entender, uma escola democrática não se caracteriza pela parceria com o setor privado. (BOROWSKY, 2013, p. 319).

O Grêmio Estudantil nas escolas militarizadas do Maranhão é instituído com a finalidade de ampliar a democratização do ambiente escolar. É composto pelo corpo discente das escolas. Nos CMCBs, o Grêmio Estudantil também é nomeado de Pelotão Especial, em que os membros eleitos por turma participaram de um curso interno no colégio.

Art. 78. O Grêmio Estudantil é um órgão auxiliar representativo dos interesses do corpo discente, criado na forma da legislação em vigor.

PARÁGRAFO ÚNICO. Terá estatuto próprio reconhecido pelo Comandante/Gestor Geral do Colégio Militar Tiradentes, em consonância com as prescrições deste Regimento. (CMTs, 2020).

No âmbito do militarismo e da educação, fazer parte do pelotão especial significa vivenciar o protagonismo juvenil. Desta forma, apresenta-se o Pelotão como uma forma diferenciada do grêmio estudantil [...].

O curso do Pelotão Especial tem por objetivo apresentar aos alunos noções de chefia e liderança, bem como noções de atendimento pré-hospitalar e combate a incêndio. Visa à melhoria da disciplina dos alunos. Além de conscientizá-los dos deveres que os alunos do pelotão especial deverão ter. (CMCB I, 2019).

O Grêmio Estudantil, enquanto instrumento de democratização, é reinscrito a partir das normas disciplinares militares, que pautam a participação dos estudantes a partir das normas regimentais, do Curso do Pelotão Especial e das noções de chefia e lideranças, que visam a melhorar a disciplina dos alunos.

Os CMCBs trazem também, em suas normas, um instrumento por eles intitulado Aluno de Dia ou Alunos Xerifes. O PPP do CMCB I afirma que os alunos, no ambiente escolar, exercem uma função de liderança. A cada dia, há estudantes responsáveis por liderar sua turma; e outros discentes de turmas mais avançadas são responsáveis por pelotões de alunos. De forma geral, esse projeto tem a seguinte finalidade:

A função social da escola é instruir e educar para a cidadania e a sociedade precisa de indivíduos atuantes. Portanto, quanto mais ações que promovam a democratização e a participação dos alunos, melhor para a escola.

Através do projeto dos Alunos de Dia ou Alunos Xerifes, os monitores e os comandantes do Corpo de Alunos – C.A. – trabalham para o desenvolvimento da liderança, de um modo bastante peculiar: a cada dia um estudante é o “xerife de turma” e responsabiliza-se pela apresentação da turma, pela verificação da falta de alunos e presença de professores nos horários. Durante o dia de cada xerifado, o aluno controla a saída de estudantes para o banheiro, coordena os colegas que farão a faxina após as aulas, auxilia os docentes, atuando como um monitor de turma. (CMCB I, 2019).

Sob o ponto de vista pedagógico, várias questões seriam passíveis de problematização. Por exemplo, como a autonomia, a responsabilidade e a relação professor-aluno e aluno-aluno são trabalhadas a partir desta prática?

A Associação Desportiva ou de Pais e Amigos, estabelecida pelos regulamentos dos CMCBs, e a Associação de Pais ou Desportivas e/ou Cultural, estabelecida pelas normas dos CMTs, são órgãos representativos compostos apenas com pais de alunos dos colégios, criados para estreitar a relação entre família e escola. Mas percebo, também, que essas associações

são instituídas como forma de receberem as contribuições dos pais através de uma taxa escolar, para contribuir para a manutenção e a aquisição de bens para as escolas.

Art. 74. A Associação de Pais ou Desportiva e/ou Cultural é o órgão auxiliar e representativo criado para mediar os interesses do Colégio Militar Tiradentes e dos representantes legais dos alunos que lhe integram.

§ 1º A Associação de Pais ou Desportiva e/ou Cultural terá estatuto próprio e se organizará segundo suas disposições.

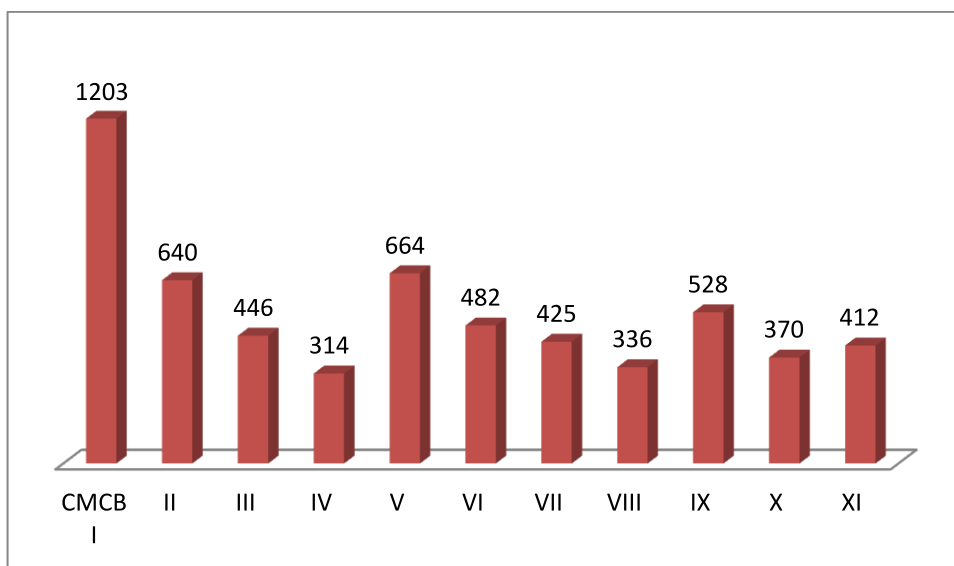
§ 2º A entidade não intervirá nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas do Colégio Militar Tiradentes, porém estabelecerá estreito canal de comunicação com seu Comando e Direção, visando colaborar com o alcance de seus objetivos; [...]. (CMTs, 2020).

A Associação de Pais e Amigos da Escola (APA) é o órgão auxiliar e representativo criado para mediar os interesses do Colégio Militar e dos representantes legais dos alunos e professores que o integram.

A Associação de Pais e Amigos terá estatuto próprio e se organizará segundo suas disposições. A entidade não intervirá nas atividades administrativas, financeiras e pedagógicas do Colégio Militar, porém estabelecerá estrito canal de comunicação com seu Comando, visando colaborar como atendimento de seus objetivos. (CMCB VI, 2019).

Dos dados fornecidos pelas escolas militarizadas do Maranhão e da análise dos documentos, cheguei aos gráficos relacionados a seguir, em que destaco o número de alunos matriculados por colégio e o quantitativo de servidores por função. No Gráfico 14, relaciono o quantitativo de alunos matriculados nos colégios militares do Corpo de Bombeiros em 2020, indicando que o CMCB I possui um público maior de alunos que abrange tanto estudantes do ensino fundamental como do ensino médio.

Gráfico 14 – Quantidade de alunos matriculados nos CMCBs em 2020

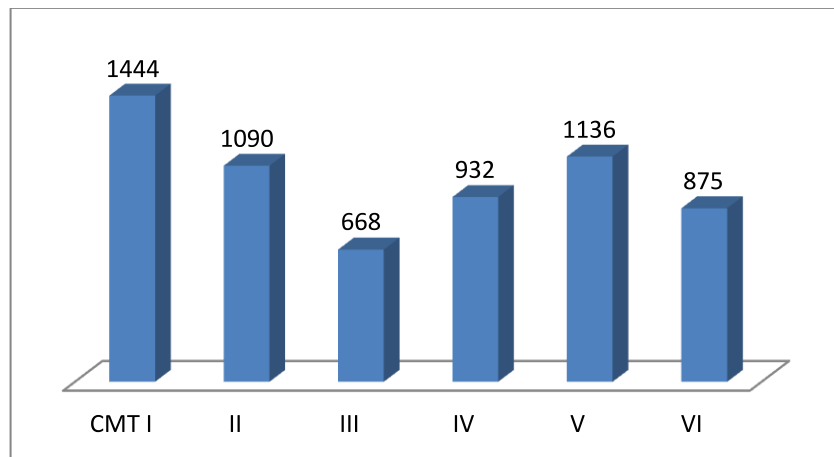


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMCBs.

Destaco que os Colégios Militares 2 de Julho, que fornecem o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio, são o CMCB I e o CMCB XI; os colégios que fornecem o ensino fundamental do 6º ao 9º ano são CMCB IV, CMCB VI, CMCB VII e CMCB IX; CMCB X, CMCB II e CMCB VIII fornecem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano; o CMCB III fornece desde a educação infantil (pré-escolar) ao 9º ano do ensino fundamental; e o CMCB V fornece do 5º ano 9º do ensino fundamental.

No Gráfico 15, relaciono o quantitativo de alunos matriculados nos colégios militares Tiradentes, indicando que CMT I e CMT V possuem um público maior de alunos que abrange tanto estudantes do ensino fundamental como do ensino médio.

Gráfico 15 – Quantidade de alunos matriculados nos CMTs

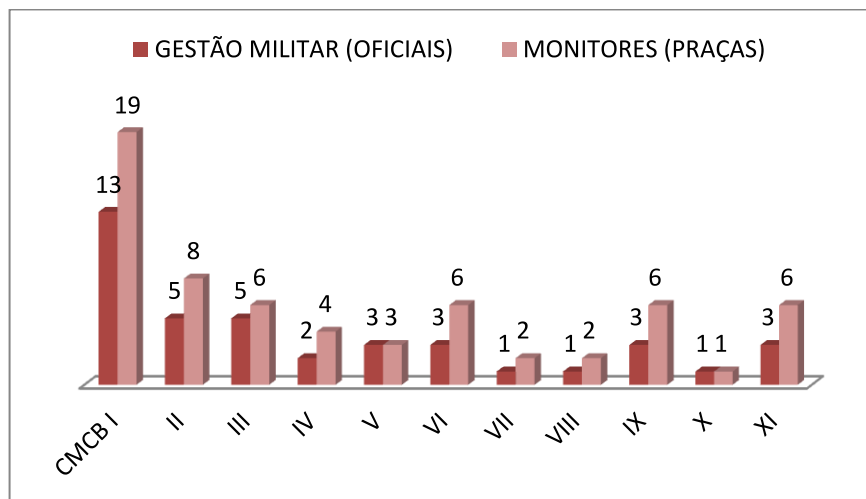


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMTs.

Destaco que os Colégios Militares Tiradentes – CMT I, CMT II, CMT III e CMT IV – fornecem o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e o ensino médio do 1º ao 3º ano sob dependência estadual; o CMT V fornece o ensino médio do 1º ao 3º ano sob dependência do estado, e, para o funcionamento do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, foi celebrado um termo de cooperação técnica com a prefeitura municipal de Timon; e o CMT VI fornece o ensino fundamental do 1º ano 9º ano através de um termo de cooperação com a prefeitura de São José de Ribamar, ficando sob a dependência municipal.

No Gráfico 16, relaciono o quantitativo de militares que compõem a equipe de servidores militares das escolas militarizadas do Corpo de Bombeiros, indicando que não há uma uniformidade de números de militares tanto da gestão militar como da equipe de monitores.

Gráfico 16 – Quantidade de militares dos CMCBs



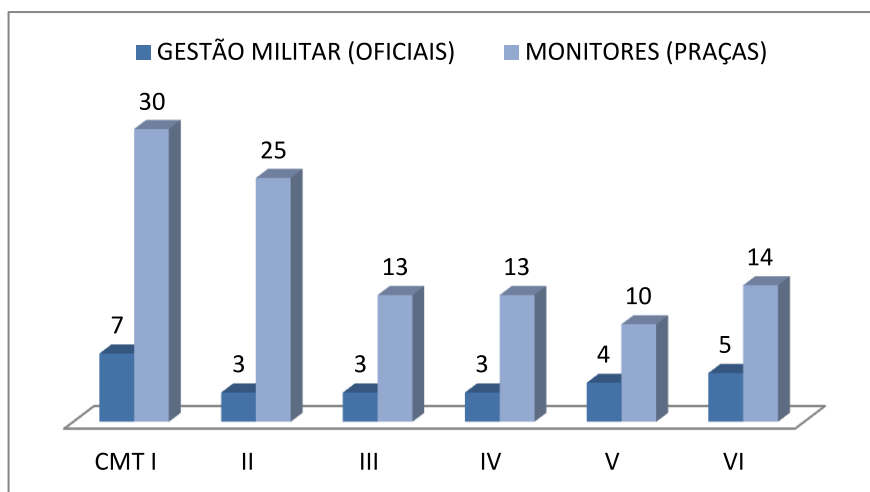
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMCBs.

Dentro das organizações militares, seu quadro de servidores é dividido em duas categorias: oficiais e praças. Tais categorias são divididas em ciclos de hierarquia. Os oficiais são formados para exercerem funções de chefia, direção e comando; já os praças são formados para auxiliarem os oficiais no desempenho das funções administrativas e operacionais.

A gestão militar das escolas militarizadas, que é composta por oficiais, de forma geral, deve possuir um comandante/diretor geral e um subcomandante/diretor adjunto. Os demais oficiais são chefes de seções dentro das funções das escolas, enquanto os praças, que são os monitores e cuidam da parte disciplinar, também exercem outras funções administrativas. Destaco, ainda, que algumas escolas possuem militares com formação na área pedagógica ou de licenciatura, exercendo funções de coordenadores pedagógicos e de professores. No Gráfico 16, é possível verificar que o quantitativo de militares da gestão militar não segue uma uniformização.

No gráfico a seguir, relaciono o quantitativo de militares dos Colégios Militares Tiradentes, indicando que também não há uma harmonia no quantitativo de militares na gestão por escola.

Gráfico 17 – Quantidade de militares dos CMTs

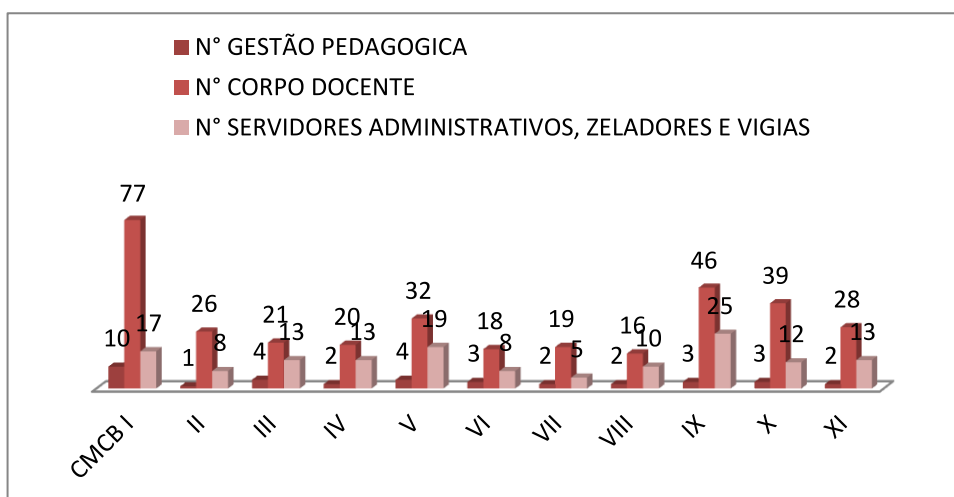


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMTs.

Destaco que, nos Colégios Militares Tiradentes, assim como nos CMCBs, existem várias funções administrativas, que são exercidas pelos oficiais e praças. Alguns militares também exercem a função de professor dentro de sua área de graduação, e alguns fazem parte da gestão pedagógica das escolas.

No Gráfico 18, relaciono o quantitativo de servidores que fazem parte da equipe de gestão das secretarias estadual ou municipais de educação que fazem parte dos CMCBs.

Gráfico 18 – Quantidade de servidores das secretarias de educação dos CMCBs



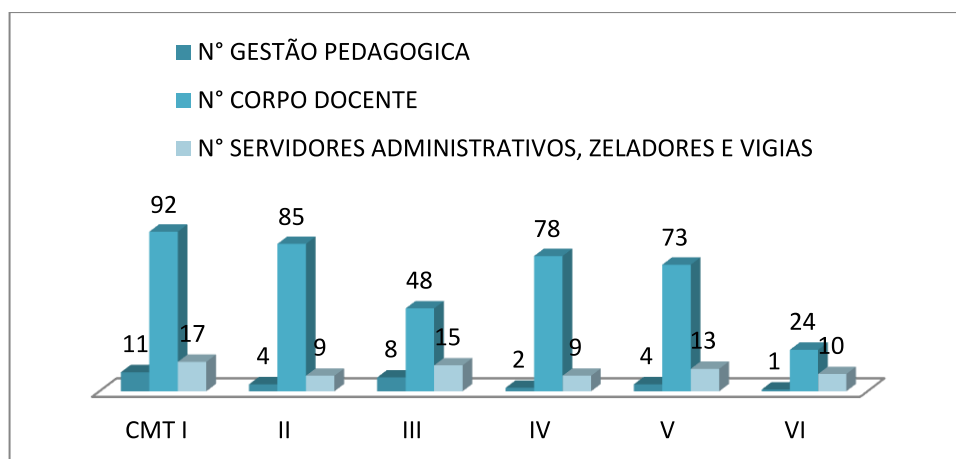
Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMCBs.

A gestão pedagógica das escolas militarizadas do CMCB não segue uma padronização de servidores. Isso depende muito da demanda de cada colégio e da Secretaria

de Educação. Geralmente, as escolas possuem uma gestora pedagógica e uma adjunta. A equipe também é composta por supervisoras ou coordenadoras pedagógicas, além de profissionais de apoio pedagógico; e esse quantitativo depende de cada escola.

No Gráfico 19, relaciono o quantitativo de servidores que fazem parte das secretarias de educação e dos Colégios Militares Tiradentes.

Gráfico 19 – Quantidade de servidores das secretarias de educação dos CMTs



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados fornecidos pelos CMTs.

Da mesma forma, os Colégios Militares Tiradentes não seguem uma padronização de servidores da gestão pedagógica, dependendo da demanda de cada secretaria de educação.

Tendo apresentado a estrutura de funcionamento das escolas militarizadas do Maranhão, passo agora a discutir a forma de ingresso nessas escolas dentro do contexto da produção de desigualdades sociais já abordado.

As escolas militarizadas estão se tornando o modelo de muitas escolas públicas, passando a cobrar taxa escolar. Há alunos ingressando por meio de processo seletivo, gerando, com certeza, muito mais desigualdades e beneficiando grupos de alunos com um bom capital cultural, que conseguem ser aprovados no seletivo e permanecer nos colégios, apesar da cobrança da taxa escolar e da necessidade de aquisição de uniformes. Neste sentido, Laval enfatiza:

Na área da educação – como em outras, aliás –, o mercado foi apresentado com uma construção que possibilita resultados mais eficientes. Na realidade, em todas as áreas em que se desenvolveu uma lógica de concorrência, houve um crescimento dos fenômenos segregadores, que hoje são um fator novo e específico de reprodução social. O fator do “ambiente”, isto é, o recrutamento social feito pelas escolas, tornou-se primordial nas estratégias dos pais e dos estabelecimentos escolares. A composição social e ética das escolas se tornou uma vantagem comparativa para uns e uma desvantagem para outros. A escolha do estabelecimento não é uma escolha livre, como os partidários do mercado escolar gostariam que acreditássemos. A criação de um mercado e de uma oferta desigual é que leva à escolha e encoraja os mais reticentes a adotar comportamentos estratégicos. E, evidentemente, os recursos

que orientam e permitem a “escolha certa” nesse mercado são muitos desiguais. Sem um a vontade de melhoria coletiva, a escola é objeto de práticas de renúncias e descompromisso determinados por interesses particulares, sobretudo os das frações sociais relativamente mais favorecidas. (LAVAL, 2019, p. 166).

Ao longo dos tempos, o processo educacional vem sofrendo mudanças. É importante o papel do Estado na busca por uma educação com acesso para todos, de qualidade e com justiça social. Segundo Boto (2005, p. 777), o direito à educação se desenvolveu em três gerações: 1. direito ao acesso à escola pública; 2. busca da qualidade no ensino e ideias democráticas na vida escolar; 3. justiça distributiva com o reconhecimento dos diversos grupos sociais para maior participação do direito subjetivo universal. Mas percebemos que esses direitos não se consolidaram; existem ainda muitas desigualdades sociais relacionadas à qualidade, ao acesso à educação e à inclusão.

A maior parte das escolas militarizadas utiliza-se do processo seletivo para ingresso. Nas do Maranhão, não é diferente, conforme se pode evidenciar nas entrevistas realizadas. Os participantes ressaltam que, no primeiro ano de implantação, não há seletivo; os alunos que já estão matriculados permanecem nas escolas. Mas, a partir do segundo ano, há o processo seletivo para ingresso dos novos alunos.

No quadro a seguir, destaco o Colégio Militar 2 de Julho em Timon. No primeiro ano de implantação da parceria, a escola, que foi selecionada pra ser militarizada, ainda se encontrava em processo de construção. E, considerando que essa instituição está localizada em um local de grande vulnerabilidade social, foi a escola escolhida pela prefeitura. Dessa forma, no primeiro ano de funcionamento, para efetivação da matrícula, foram priorizados os alunos do projeto bombeiro mirim, e foi analisado o seu rendimento através do boletim escolar. Como a escola era nova e a demanda de estudantes não ultrapassou o número de alunos previstos por série, todos os inscritos no processo seletivo foram selecionados.

Quadro 37 – Sobre o ingresso no primeiro ano de implantação em Timon

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|---|
| Entrevistado 1 | <p><i>“[...] no primeiro ano de implantação, foi priorizado, principalmente, os alunos que já participavam do projeto Bombeiro Mirim, que eram 160, ou 180 vagas, que eu não me recordo nesse momento, mas eu acho que foram 180 vagas e as vagas ficariam garantidas e se estabeleceu como critério ver o melhor desempenho dos alunos da rede. E já num, em 2019 a procura muito grande, então, a forma mais democrática que se discutiu, do comando e junto com a SEMED foi a questão do seletivo pra inserção desses alunos, o acesso desses alunos na escola.”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 38, destaco as entrevistas que falam do processo seletivo no CMCB XI, no CMCB V e no CMCB X, em que os alunos que já pertenciam às escolas permaneceram matriculados, abrindo-se o processo seletivo para as vagas de séries que ainda não haviam completado o quantitativo de alunos por sala. Destaco também que, conforme o entrevistado 8, muitos alunos foram remanejados para outras escolas, devido ao fato de não se adequarem à faixa etária prevista para frequentar o ano correspondente.

Quadro 38 – Sobre o ingresso no primeiro ano de implantação dos CMCBs XI, V, IX e X

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|--|
| Entrevistado 2 | <p><i>“[...] um dos primeiros documentos foi o edital de, o edital de seleção pra os alunos, nós tivemos parte dos alunos que já eram da casa já estudavam no Núcleo de Tempo Integral lá, que era a escola cedida para o município, esses alunos não precisaram passar pelo processo de seleção, por exemplo, contabilizamos quantas turmas nós já tínhamos, quantas turmas nós queria abrir a inscrição pra saber o quê que tinha de vaga pra comunidade [...].”</i></p> <p><i>“[...] E daí, houve o processo de seleção, as vagas ocupadas pelos alunos que já estavam na casa, e vagas ociosas que foram pra seleção da comunidade. Ainda sabendo que o nível do perfil do aluno não era um nível tão alto, no edital nós tivemos o cuidado de fazer, de, de, de colocar as cotas né, por exemplo, a cota pro, pro aluno da escola já existente, da, do bairro, da vila, que é Vila Alvorada, o nome que é localizado o colégio, e aí ficou 80% do número de aluno para os concorrentes né, para os candidatos pertencentes à vila, pertencentes ao bairro e 20% para os demais alunos de fora [...].”</i></p> |
| Entrevistado 4 | <p><i>“É através de seletivos né, os alunos do quinto ano eles prestam seletivo pra ingressar na escola, quando a escola, ehh, iniciou os alunos que estavam matriculados eles, isso lá em 2018, eles, eles ficaram né, e a partir do ano seguinte, 2019, ocorreu o seletivo pro ingresso pros alunos do quinto ano.”</i></p> |
| Entrevistado 7 | <p><i>“[...] porque eles assumiram a escola, nós no acordo que foi nós não iríamos fazer seletivo pra escola toda! Seria feito seletivo só para o sexto ano, né, e a projeção era de um progresso contínuo, né, mas a, pra se colher frutos ao fim de quatro anos, pra se colher fruto ao fim de quatro anos, quando todos os alunos da escola já seriam alunos, vamos dizer assim, seletivados, né, seria o ingresso na escola seria através de seletivo.”</i></p> |
| Entrevistado 8 | <p><i>“No primeiro momento, no primeiro momento os alunos, pra entrada, não houve seletivo. Quê que aconteceu? Nós já tínhamos os nossos alunos, então, eles se mantiveram como alunos já da escola, entraram naturalmente, só foi alguns ajustes de alguns alunos porque existe a regra do Colégio Militar, por exemplo, em distorção idade/série, ou, por exemplo, nós funcionávamos com turmas de multisseriadas, EJA, por exemplo, então, não, não ficamos com as EJAs, esses alunos foram remanejados pra outras escolas, alunos que estavam já com idades defasadas também foram remanejadas pra outras escolas tá, e aí foi feita toda a organização nesse formato, isso é em 2019, agora pra 2020 ocorreu o seletivo, manteve-se os alunos que já eram da escola e abriu-se novas vagas para outros alunos. Então, nós tivemos o seletivo, que aconteceu ainda em dezembro de 2019 e aí iniciamos, foi feito, foi realizada a prova e iniciamos o ano letivo em 2020 [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destacam-se os seguintes aspectos: processo seletivo, remanejamento dos estudantes que não estavam na faixa etária correta (defasagem idade/série), melhores notas, alunos da EJA remanejados.

A sociedade que se espera precisa ser justa, organizada, livre de preconceitos – um lugar de cidadania. Deve ser uma sociedade onde convivam pessoas que reconheçam o valor da educação e onde todos os direitos sociais sejam garantidos aos cidadãos. Para Georgen (2013, p. 730), “partindo da premissa de que, em princípio, e apesar das diferenças genéticas e socioeconômicas, somos todos iguais como seres humanos, conclui-se que os socialmente desfavorecidos necessitam, em termos de educação, de amparo num duplo sentido”. Neste sentido, a escola é uma instituição que tem por função a disseminação do saber de forma histórica e sistemática, criando meios para que as aprendizagens cumpram seu papel social. Ainda segundo Georgen (2013, p. 734), “é a escola o espaço onde se pode e se deve aprender a viver em sociedade, inclusive em termos de sua transformação”.

O sistema educacional brasileiro, desde o avanço da globalização, vem sofrendo grandes segmentações e diferenciações nas condições de oportunidades aos indivíduos. De acordo com Gentili,

A rigor, a própria definição de “sistema educacional” choca-se com a realidade de aparelhos institucionais altamente heterogêneos em suas dinâmicas de funcionamento, em suas condições de acesso a recursos, no perfil dos docentes que neles atuam, no tipo de alunos e alunas que convocam, assim como no tipo e na qualidade dos conhecimentos que ministram. O ideal de uma escolaridade comum tem sido conquistado no espaço formal de uma legislação que amplia e certamente ampliará o reconhecimento jurídico do direito à educação de todos, sem nenhum tipo de discriminação ou exclusão. (GENTILI, 2009, p. 1069).

As políticas sociais de descentralização e autonomia das escolas, contexto em que é de responsabilidade das famílias analisarem qual será a melhor escola para seu filho, estão dentro de uma lógica desagregadora e de uma racionalidade neoliberal e neoconservadora. Nesse âmbito, famílias detentoras de um maior capital financeiro terão sempre a melhor condição de escolha da escola para seus filhos, ao passo que as famílias com pouco capital financeiro não terão muitas condições de escolha.

Dentro da racionalidade neoliberal, em que o Governo Federal descentraliza muitas de suas funções, transferindo-as para os estados e municípios, além de entrarem em cena as parcerias com o público e o privado, as desigualdades sociais têm sido ainda mais intensificadas. Quanto a esse mesmo contexto, Sassen diz: “novas dinâmicas podem ser filtradas através de nossas espessas realidades familiares – pobreza, desigualdade, economia,

política - e assumir formas familiares, quando na verdade indicam acelerações ou rupturas que geram novos significativos”. (SASSEN, 2016, p. 14). A mesma autora trata dessas transformações que estão ocorrendo na sociedade:

Tal como o vejo, o problema é de interpretação. Quando confrontamos a abrangência atual das transformações – desigualdade, pobreza e dívida governamental crescente, as ferramentas usuais para interpretá-la acabam sendo antiquadas. Caímos então em nossas explicações familiares: governos que não são responsáveis no âmbito fiscal, lares que contraem mais dívida do que podem pagar, alocações de capital ineficientes porque há demasiada regulamentação, e assim por diante. (SASSEN, 2016, p. 14).

No quadro a seguir, destaco que a entrevistada da cidade de Rosário informou que a escola não utilizou o processo seletivo para ingresso dos alunos, permanecendo os estudantes já matriculados. No segundo ano de implantação, houve uma ampliação na escola; e o critério de acesso foi uma seleção interna dos estudantes que estavam interessados em entrar no colégio.

Quadro 39 – Sobre o ingresso nas escolas de Rosário

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 3 | <p><i>“[...] Então, lá a gente não trabalhou com o seletivo externo, mas a gente fez um seletivo interno com diagnóstico e não pra eliminar ninguém, não pra excluir, mas pra gente ver o nível de aluno que nós temos, possivelmente, principalmente no primeiro ano de implantação [...].”</i></p> <p><i>“[...] Não teve seletivo, 2018 pra 2019 porque quando implantou já tava todo mundo na rede, não teve como fragmentar né, então, 2018 continuou na fase de transição, adaptação, e tal, 2019 foi só um interno, mas mesmo assim, teve aluno que entrou, teve novos alunos porque houve ampliação de mais quatro salas, logo houve ampliação [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 40, destaco um excerto da entrevista que também trata do processo seletivo, enfatizando que, como a procura pelos pais para matricular seus filhos nessas escolas é muito grande, a melhor solução encontrada para ingresso foi esse processo.

Quadro 40 – Sobre o ingresso nos CMTs e no CMCB I

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 5 | <p><i>“[...] nós temos essas escolas, o Militar Tiradentes, ele tem a questão como é uma escola muito concorrida né, temos o processo de seleção. Os estudantes fazem uma, uma avaliação pra início dos trabalhos então, é feita essa seleção tanto no Colégio Militar Tiradentes, quanto no Dois de Julho pra que os estudantes possam ter ingresso à instituição porque a procura é muito grande, a demanda é muito grande em relação a essas escolas, então, é feito [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro a seguir, ênfase as entrevistas com as diretorias de ensino do CBMMA e da PMMA. Os entrevistados também abordaram o processo seletivo para ingresso dos alunos, afirmando que existe um percentual de vagas destinadas aos dependentes dos militares e outra parte para a comunidade.

Quadro 41 – Sobre o ingresso nos CMTs e nos CMCBs

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|--|
| Entrevistado 6 | <i>“Nos colégios militares processo seletivo e o processo seletivo vão dar classificação do processo seletivo.”</i> |
| Entrevistado 9 | <i>“[...] as escolas pra serem denominadas Colégio Militar Tiradentes 50% das vagas serão destinadas a dependentes dos Policiais Militares e 50% das vagas destinadas à comunidade em geral, né? E para haver um processo, participar de um processo seletivo de acordo com o quantitativo de vagas, provas objetivas, Matemática e Língua Portuguesa 40 questões, no sétimo ano até o terceiro ano, terceira série do ensino Médio, as questões são questões de cada área.”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaco, ainda, que alguns termos de cooperação técnica trazem a forma de ingresso dos alunos, confirmando que isso ocorrerá por meio de processo seletivo:

[...] o ingresso no ensino fundamental do Colégio Militar dar-se-á por meio de seletivo para preenchimento das vagas a serem estabelecidas em cada série, para os turnos matutino e vespertino. (CMCB VI, 2017).

O Regimento Interno das escolas militarizadas do CMCB traz também que a forma de ingresso dos alunos no colégio será através de processo seletivo; e haverá cobrança de taxa de inscrição, podendo haver dispensa dessa taxa para alunos carentes. Além disso, serão destinadas 50% das vagas para os dependentes dos bombeiros militares e funcionários da escola, e os outros 50% serão destinados à comunidade em geral.

A Lei 10.664, de normatização dos Colégios Tiradentes, também traz a questão da seleção para ingresso, conforme destaco a seguir:

Art. 18. O número de vagas para o ingresso nos Colégios Militares Tiradentes, por concurso de admissão, será fixado anualmente pelo Diretor de Ensino da Corporação mediante proposta dos gestores dos Colégios Militares Tiradentes e homologadas pelo Comandante Geral da Polícia Militar do Maranhão.

Art. 19. Serão destinadas no máximo 50% (cinquenta por cento) das vagas existentes para preenchimento, mediante aprovação, por candidatos dependentes de militares da Polícia Militar do Maranhão, de professores e funcionários civis dos Colégios Militares Tiradentes e da Corporação.

Art. 20. Os 50% (cinquenta por cento) das vagas restantes serão destinadas para a comunidade em geral e preenchidas pelos candidatos aprovados, observada a ordem de classificação do concurso de admissão. (MARANHÃO, 2017c).

Como podemos observar, as escolas militarizadas utilizam o seletivo como forma de ingresso de seus alunos. É um fator que vem a contribuir para gerar uma exclusão de acesso a essas escolas. Como destaque no Quadro 42, as próprias entrevistas tratam das contribuições realizadas pelas famílias na manutenção das escolas, o que é visto com exaltação pelos gestores, considerando que uma parceria com as famílias contribui para a manutenção das instituições. Ou seja, nos critérios de escolha das escolas, o argumento da vulnerabilidade social e da violência e a necessidade de uma educação de “qualidade” para a população mais pobre são reinscritos pela lógica da meritocracia – melhoria dos índices, que será discutida mais adiante –, mas resultam em hierarquia, disciplina e exclusões. Vemos aqui a articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo, já discutida nesta dissertação. A escola militarizada não é para todos; ela vai sendo reinscrita e recomposta a partir de diferentes combinações de processos seletivos e regras de quem fica e que sai, quem entra e quem não entra.

Além disso, há a questão das taxas escolares.

Quadro 42 – Sobre a associação de pais e a taxa escolar

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <i>“[...] as famílias são ativas na, inclusive é a escola que tem uma associação de pais né, e mães [...].”</i> |
| Entrevistado 2 | <i>“[...] a escola tem se beneficiado com a parceria da comunidade também porque, exemplo, existe uma taxa de manutenção que a gente ficou muito preocupado com relação a essa taxa da manutenção, mas a gente conseguiu implantar isso, mesmo que num valor bem diferente dos demais colégios militares, mas nós conseguimos ter essa parceria com a comunidade, e aí mais do que nunca a gente percebe que a comunidade acredita no ensino, acredita na escola, por conta dessa parceria que nós já temos com a comunidade.”</i> |
| Entrevistado 3 | <i>“[...] as escolas, as duas escolas os alunos contribuem com uma taxa, se não me engano é R\$30,00. Se tu tem 427 alunos esse aluno todo mês da R\$30,00 tu calcula isso vai dar o diferencial de receita pra que o administrativo da escola, ele atenda essas demandas didáticas, pedagógicas, ele pode chamar, ele pode criar uma escola e reforço no horário contraturno, então, isso faz uma diferença [...].”</i> |
| Entrevistado 7 | <i>“[...] Tem a associação de pais, né, que tem essa função de aproximar os pais da escola, os pais da, da administração da escola e tudo e tem a contribuição deles também, que esse dinheiro é revertido pro caixa escolar, que é justamente pra fazer essa manutenção. e que foi fundamental pra gente [...].”</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Poderíamos fazer uma discussão aqui sobre o valor da taxa *versus* o valor do Bolsa Família. Além disso, seria possível apresentar levantamentos da renda das famílias que vivem nas comunidades das escolas militarizadas e quantas delas dependem do Bolsa Família. Porém, não foi possível fazer essa análise, pois isso ampliaria o escopo da investigação. Mas observo que a taxa reforça a exclusão dos alunos em situação de vulnerabilidade social e que

não têm condições de pagar o valor cobrado nos colégios militares. Além disso, há um processo seletivo para ingresso.

Os regulamentos também apresentam a questão das taxas escolares. Como exemplo, temos o seguinte:

Art. 155. São encargos a que estão sujeitos os pais ou responsáveis pelos alunos:
 I – Estar presente no ato da matrícula e assinar o Termo de Compromisso Educacional;
 II – efetuar a contribuição conforme o estabelecido na convenção social e esclarecida no Termo de Compromisso Educacional;
 III – aquisição da agenda escolar anual;
 IV – aquisição obrigatória dos uniformes adotados na escola; [...]. (CMTs, 2020).

Dessa forma, há uma exclusão dos alunos pobres no acesso e na permanência nas escolas militarizadas. Mesmo os que conseguem ter o acesso passam pela dificuldade de permanecer na escola, devido à aquisição de uniformes e à taxa escolar. Neste sentido, Bauman afirma:

Não obstante, para muitos das pessoas degradadas e abandonadas neste mundo marcado por um abismo crescente entre as elites flutuando livremente e os nativos fixados no chão, zangados e horrorizados como poderiam deixar de estar diante da perspectiva de exclusão, as políticas “de volta às tribos”, com seus apelos à construção de muros, ao fechamento de fronteiras e à extradição de alienígenas, pressagiam (como sugeriu Vadim Nikitin) “abrigo e compaixão, não ódio e divisão”. (BAUMAN, 2017, p. 69).

Acredito que essas transformações de acesso e militarização das escolas públicas estão inseridas dentro dessa racionalidade neoliberal e neoconservadora, que tem mudado o rumo da educação. Segundo Lima e Hypolito (2019, p. 13),

[...] o globalismo neoconservador continua a avançar e a padronizar a educação, por meio de sistemas de avaliação, de reformas curriculares e exames globais, padronização que permite uma ação mais direta das organizações neoconservadoras e neoliberais para garantir seus interesses.

Dessa forma, acredito que isso está gerando ainda mais desigualdades sociais. Nesta mesma linha, Sassen diz:

Podemos caracterizar a relação do capitalismo avançado com o capitalismo tradicional em nossa era como marcada pela extração e pela destruição, o que não é muito diferente da relação do capitalismo tradicional com as economias pré-capitalistas. Em suma forma mais extrema, pode levar à miséria e à exclusão de cada vez mais pessoas, que deixam de ter valor como produtores e consumidores. (SASSEN, 2016, p. 19).

Esses movimentos neoconservadores de direita, para alguns autores, não têm conhecimento legítimo para tratarem de políticas educacionais. Mas é legítimo o fato de que estão influenciando diretamente os currículos das escolas e também as questões sociais, mostrando-se preocupados com as questões comerciais do neoliberalismo. Diante disso, o Estado é reinscrito no contexto das reformas neoliberais, aumentando cada vez mais as desigualdades sociais que existem nos sistemas de ensino. Apple (2015) diz que:

O Estado, com todo seu peso, apoiou a pressão por se adotarem reformas neoliberais. No entanto, em vez de chegar a uma flexibilidade curricular e à diversificação, o mercado competitivo não criou muita coisa que seja diferente dos modelos tradicionais tão firmemente entranhados nas escolas de hoje (Power, Halpin and Fitz, 1994). Não alterou radicalmente também as relações de desigualdade que caracterizam o ensino. (APPLE, 2015, p. 616).

As mudanças do papel do Estado têm aumento ainda mais a crise da desigualdade social, em que este último passa a ter um poder de avaliador, mas não disponibiliza recursos necessários para uma boa gestão nas escolas.

Isto ocorre, em parte, por causa do aumento do poder do “Estado avaliador” e do crescimento da cultura de auditoria que o acompanha (Apple, 2006). Isso pode parecer inicialmente tendências contraditórias. Ao mesmo tempo que o Estado parece estar em via de devolver o poder aos indivíduos e instituições autônomas, as quais elas mesmas estão, cada vez mais, competindo em um mercado, o Estado continua forte em áreas-chave (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.36; Clarke; Newman, 1997). Como afirmei anteriormente, uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé em “indivíduos empreendedores” em um mercado e as formas atuais do neoliberalismo é o compromisso deste último com um Estado regulador. (APPLE, 2015, p. 621).

Assim, nesta seção, fiz uma discussão acerca da estrutura e do funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão, e da produção das desigualdades sociais geradas pela forma de acesso e pelas cobranças de taxas escolares. Na próxima seção, discutirei a disciplina e o “lugar” do pedagógico nessas escolas.

6.3 Sobre a Disciplina e o “lugar” do Pedagógico nas Escolas Militarizadas no Maranhão

Entendo que o discurso do progresso, da tradição, da nacionalidade, da liberdade, da moralidade, da família, da disciplina e da individualidade têm sido uma máxima de grupos neoconservadores que consideram os costumes e culturas do passado como melhores que os atuais. Neste sentido, Bauman diz que:

A privatização/individualização da ideia de “progresso” e de busca de melhoria de vida foi vencida pelos poderes vigentes e adotada pela maioria de seus sujeitos como libertação: libertar-se das duras exigências de subordinação e disciplina – à custa dos serviços e da produção do Estado. Para um número grande e crescente de sujeitos, tal liberdade se revelou, de maneira lenta mas consciente, uma bênção ambivalente, ou mesmo uma bênção adulterada por uma mistura considerável e crescente de maldição. (BAUMAN, 2017, p. 11).

O espírito de solidariedade humana está se perdendo em troca de uma disputa exacerbada de direitos individuais e do alcance de resultados por desempenhos “melhores” das empresas e das pessoas. Neste sentido, Bauman afirma que, “[...] em vez de gerar solidariedade, a condição existencial presente, ajudada e encorajada pela nova filosofia administrativa e a nova estratégica de denominação, é uma fábrica de suspeita recíproca, do antagonismo de interesses, rivalidade e disputa”. (BAUMAN, 2017, p. 95).

Uma série de condições sociais, econômicas e políticas mais amplas, ocorridas nas décadas de 1960 e 1970, resultou em mudanças nas relações sociais e famílias – divórcios, entrada da mulher no mercado de trabalho, entre outras questões. Diante deste contexto, muitas famílias¹⁷ estão vendo nas escolas militarizadas uma forma de estruturação do seio familiar tradicional e de retorno à sociedade disciplinar.

O neoconservadorismo ganha força, na atualidade, com o crescimento dos grupos de direita, trazendo a moralidade e a constituição familiar como valores tradicionais que não podem se perder. Podemos perceber que tais valores também são pilares das escolas militarizadas.

Com a crise de 1970, houve um entendimento, por parte de grupos conservadores, de que os movimentos pelos direitos civis e sociais – marcantes nos anos de 1960 – haviam provocado uma *degeneração social* e era preciso retomar valores que tinham como base, centralmente, a família, a moral e o indivíduo. Assim, “os intelectuais que construíram as bases ideológicas do neoconservadorismo resgataram do tradicionalismo a ênfase moral que, a partir da década de 1960, serviu para atacar moralmente o Estado de Bem-Estar Social e os movimentos sociais liberais” (MOLL, 2010, p. 67). (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 4-5).

A expansão das escolas militarizadas está sendo cada vez mais influenciada pela racionalidade neoconservadora, visando ao resgate dos valores tradicionais. Por sua vez, a racionalidade neoliberal visa à performatividade e à competitividade exacerbada, na busca de grandes resultados e desempenho, além de fomento dos valores tradicionais e refutação da diversidade cultural.

¹⁷ No Livro *A Polícia das Famílias*, Jacques Donzelot discute as transformações que ocorrem no seio familiar, contexto em que o Estado, conforme seus interesses, ora desejava ser aliado das famílias, ora estabelecia regras objetivando diminuir as mazelas da sociedade.

Os Projetos Político-Pedagógicos do CMT V e do CMCB I trazem alguns valores característicos do neoconservadorismo. Assim, o processo pedagógico, no contexto das escolas militarizadas do Maranhão, é caracterizado como um conjunto de fundamentos e valores, conforme destaco a seguir:

Os processos pedagógicos do CMT - V são alicerçados por vasto conjunto de fundamentos e valores, individuais, sociais e institucionais que orientam o trabalho educativo, destacando-se, dentre outros: a ética, a política, a estética militar, a legalidade, a moralidade, a liberdade, a lealdade, o patriotismo, a hierarquia, a disciplina, o espírito de justiça, o civismo, a solidariedade, o respeito, a atenção à família, o autodomínio, o acatamento às normas, o respeito aos costumes e tradições da PMMA. Conforme Regimento Escolar do Colégio Tiradentes da Polícia Militar do Maranhão - CMT - V, o marco filosófico baseia-se na missão, na visão e nos valores da PMMA. (CMT V, 2018).

A Proposta Pedagógica do Colégio Militar 2 de Julho [...] tendo por finalidade:
II- Despertar nos alunos o sentimento de amor à Pátria, a sadia mentalidade de disciplina consciente, o culto às tradições nacionais, regionais, o respeito aos direitos humanos, a convivência com o respeito às diferenças individuais e a consciência crítica. (CMCB I, 2019).

Em relação às transformações da gestão escolar nas escolas militarizadas, percebo a disciplina como sendo um dos pilares de marketing dessas instituições, o que me leva a perguntar: qual o lugar do pedagógico nesse modelo de gestão militarizada?

O PPP do CMCB I aborda a estrutura pedagógica e a monitoria, indicando que o colégio possui uma estrutura pedagógica diferenciada, contando com “a Direção e Coordenação Pedagógica, Corpo Docente, Corpo de Alunos, contendo comandantes de companhias e monitores”, em que há uma divisão no fazer pedagógico:

I - A Coordenação Pedagógica, através do seu pessoal, é responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos, pelo planejamento pedagógico e por acompanhar os processos de avaliação. Trabalha em sintonia com o Corpo de Alunos.
 II - O Corpo de Alunos, através dos seus militares, é responsável pela disciplina e doutrina militar, inerente aos militares: instruções de ordem unida, sinais de respeito (continências), canções e hinos. Também instruções ligadas aos profissionais bombeiros militares (combate a incêndio, primeiros socorros, salvamento terrestre, nós e amarrações, etc.), e ainda, projetos do cursinho, nivelamento, foco nas exatas, aulas da banda de música, coordenação esportiva. Trabalha em sintonia com a Direção e Coordenação Pedagógica. (CMCB I, 2019).

Neste sentido, percebo que há uma divisão de responsabilidade em relação ao acompanhamento do corpo discente, ficando a equipe pedagógica responsável pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, enquanto os monitores militares ficam responsáveis pela parte disciplinar e comportamental dos alunos. Porém, as concepções

disciplinares, as normas de conduta, as formas de seleção e a administração escolar incidem diretamente sobre o pedagógico. Não é possível separar o administrativo do pedagógico. Além disso, as concepções pautadas na disciplina militar e na hierarquia dão o tom das práticas pedagógicas e do perfil docente, cuja autonomia é relativa, pois, como vimos anteriormente, os professores que não se adequam à filosofia da escola são remanejados.

O PPP do CMT I menciona que:

A coordenação das atividades diárias ligadas à área comportamental é efetivada pela Companhia de Alunos composta por policiais militares no exercício do serviço de monitoria, que, orienta e acompanha o desenvolvimento dos alunos, em seu crescimento gradual e de forma individual nas disciplinas militares ministradas e no convívio em grupo, seguindo os princípios, a cultura e a dinâmica das Corporações Militares preparando-os para as paradas cívico-militares.

A Equipe Pedagógica é formada por profissionais da Secretaria de Educação e da Polícia Militar com formação específica na área de supervisão, docência de sala de aula, todos coordenados pela Direção Pedagógica. Todos buscam desempenhar o seu papel de forma organizada e planejada através da implantação e implementação de projetos pedagógicos e práticas educacionais que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e também o convívio em sociedade. (CMT I, 2019).

Os PPPs do CMT I e do CMCB I enfatizam ainda a questão disciplinar, relacionada ao desenvolvimento da função dos militares, que são responsáveis pela observância dessa disciplina junto ao corpo discente.

Nesta Escola existe a Corpo de Alunos, que é o setor responsável pelo o acompanhamento da disciplina, no tocante ao comportamento, uniformidade nas ações e conduta de toda a comunidade escolar dentro e fora do estabelecimento de ensino, através de seus monitores, demonstrando a importância de tal disciplina ao longo da vida. Tem como objetivos conforme o Regimento Interno do CMT: Disciplinar os alunos, quanto ao cumprimento das regras estabelecidas pela Escola. (CMT I, 2019).

O Colégio Militar 2 de Julho é uma escola híbrida. O papel do militar é imprescindível do processo de ensino e aprendizagem destacando-se a figura do monitor na relação professor, estudantes, coordenação e gestão da escola. Cabe ao monitor o trato com as questões disciplinares, o zelo pelo bem estar dos estudantes no que diz respeito a aparência pessoal, uso correto do uniforme de acordo com a solicitação do dia; (passeio e agasalho), cuidados com o material didático, livros. Sem esquecer que o monitor é também um professor. Caberá a ele ministrar a disciplina Instrução Militar incorporada em nossa escola a partir do ano 2017; entre outros. Compreende-se que tais aspectos colaboram para a aprendizagem e o bom rendimento dos estudantes no que se refere a aprendizagem. (CMCB I, 2019).

Na modernidade, a pedagogia como disciplina de orientação científica, dentro da transmissão de saberes e das relações de poder, passa a ser o principal meio político de disciplinamento na infância e em espaços específicos para ensiná-los, ou seja, “[...] a escola produz a infância por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu

desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justifiquem sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional.” (CORAZZA, 2000, p. 189 apud RESENDE, 2015, p. 132). Garcia afirma que:

A pedagogia tem efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre o modo de como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões disciplinares. Tem efeito disciplinares sobre os modos de como os indivíduos se vêem a si próprios e sobre os modos de como agem sobre si mesmos, bem como sobre os modos que significam o mundo e as relações sociais e nelas interferem. A pedagogia está implicada na produção e na fabricação de seres humanos exercendo uma forma de governo, aqui entendido como “a conduta da conduta”, segunda a significação ampla que esse termo tinha no século XVI: uma maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e da população (governo da casa, das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes dos loucos) de modo a atingir fins úteis. (GARCIA, 2002, p. 23).

Para Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 7), “[...] entendemos como *pedagogia* o amplo e variado conjunto de práticas e correlatos saberes mais ou menos sistematizados que, tendo se estabelecido na Europa há no máximo quatrocentos anos e de lá se irradiado pelo resto do mundo, trata da educação”. Em relação à escola como instituição executora da pedagogia, o mesmo autor reafirma que ela é “[...] entendida como conjunto de práticas e correlatos saberes educacionais – logo passou a funcionar como a principal maquinaria capaz de produzir um novo tipo de indivíduos para um mundo que deixava as formas de vida medievais para trás.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 7-8). O autor enfatiza que,

Como conjunto de saberes – saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas apreendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professoras e professores devem exercer seus ofícios, etc. –, a Pedagogia, na forma em que hoje a conhecemos, estruturou-se no mundo europeu a partir do século XVI. Como muitos autores têm demonstrado, foi a partir de então que tais saberes (pedagógicos) foram tomando uma nova forma e dizendo coisas muito diferentes do que, até então ao longo da Idade Média, se diziam sobre o ensinar e o aprender. (VEIGA-NETO, 2004, p. 1).

Tal definição nos possibilita compreender que a Pedagogia envolve formas de condução das condutas. Quais saberes pedagógicos são priorizados na organização das escolas militarizadas?

Em relação à disciplina nas escolas, Veiga-Neto nos remete ao estudo do filósofo Kant, que, no final do século XVIII, escreveu o Livro *Sobre a Pedagogia*, enfatizando a rigorosa disciplina dos corpos infantis e a ordenação do tempo e do espaço. O autor observa que a leitura desse livro nos instiga a pensar sobre a educação na modernidade.

Neste texto, o filósofo diz, já de saída, que a escola serve, *em primeiro lugar*, para que ensinemos as crianças a ocupar melhor seu tempo e espaço. E esse “ocupar melhor” significa “de forma ordeira, disciplinada” e “de uma forma comum ou padronizada entre todas as crianças”; e que isso deve ser feito por todos simultaneamente. Com aquele “em primeiro lugar”, Kant dá um destaque muito especial à disciplina. Aliás, logo adiante, ele comenta que só em segundo lugar a escola deve se preocupar com a (da transmissão) cultura, pois qualquer um pode aprender as coisas relativas à cultura mais tarde, até mesmo fora da escola... (VEIGA-NETO, 2003, p. 106).

Para Veiga-Neto, a escola da modernidade faz-nos entender que parte das práticas escolares não foi criada com fins específicos do melhor aprender das crianças, funcionando como uma grande fábrica de disciplinamento das formas de conduta das pessoas.

O elo entre escola e sociedade modernas é a disciplinaridade – e que aqui me refiro tanto à disciplina-corpo quanto à disciplina-saber. Ambas estão implicadas num tipo de poder – o poder disciplinar – do qual depende a nossa “capacidade” de nos autogovernarmos mais e melhor. (VEIGA-NETO, 2003, p. 107).

As escolas militarizadas se inscrevem na lógica da sociedade disciplinar e das instituições disciplinares. Mas como a disciplina é compreendida pelas corporações militares? Dentro dessas instituições, em que as escolas militarizadas da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros estão inseridas, esse conceito é delineado da seguinte forma:

Art. 14 – A disciplina militar é a rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes do Colégio Militar.

Art. 15 – São manifestações essenciais de disciplina:

I – A correção de atitudes;

II – A obediência às ordens legais;

III – A colaboração espontânea para a disciplina coletiva;

IV – A colaboração espontânea para a eficiência escolar;

V – A dedicação integral aos estudos. (CMCB I, 2019).

Art. 2º Para fins de aplicação deste Regulamento considera-se disciplina a observância e o acatamento das normas e disposições nele contidas e que faz referência.

Art. 3º O conjunto de normas disciplinares contidas neste Regulamento é um instrumento a serviço da formação integral do aluno, com foco no caráter educativo e nos valores éticos e morais da doutrina militar. (CMTs, 2020).

Em relação à disciplina, Foucault (1987) explica que ela está primeiramente relacionada à organização espacotemporal:

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas.

1) A disciplina às vezes exige a *cerca*, a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. Local protegido da monotonia disciplinar. Houve o grande “encarceramento” dos vagabundos e dos miseráveis; houve outros mais discretos, mas insidiosos e eficientes.

Colégios: o modelo do convento se impõe pouco a pouco; o internato aparece como o regime de educação senão o mais freqüente, pelo menos o mais perfeito; torna-se obrigatório em Louis-le-Grand quando, depois da partida dos jesuítas, fez-se um colégio-modelo.

Quartéis: é preciso fixar o exército, essa massa vagabunda; impedir a pilhagem e as violências; acalmar os habitantes que suportam mal as tropas de passagem; evitar os conflitos com as autoridades civis; fazer cessar as deserções; controlar as despesas. (FOUCAULT, 1987, p. 168).

Foucault (1987) diz ainda que:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. (FOUCAULT, 1987, p. 174).

A escola moderna foi/é um dos espaços de disciplinamento e vigilância, sendo implantadas técnicas de relação de saber e poder, através dos exames rotineiros, para progressão de séries dos alunos e avaliação dos saberes. Esse processo pode medir, dentro do ambiente escolar, o grau de conhecimento de cada aluno, fazendo comparações dentro da individualidade de cada sujeito e estabelecendo, ainda, medidas punitivas para aqueles que não alcancem o padrão desejado.

Ao associar técnicas de uma hierarquia de vigilância e sanções que visam à normalização, o exame fornece dados e elementos que fazem da escola o próprio laboratório da pedagogia moderna, na qual a infância assujeitada será objetiva, fazendo cada criança, de modo irredutível, tornar-se um aluno num processo de individualização que cada vez mais se refina, mesmo porque num sistema de disciplina a criança é mais individualizada que o adulto. (FOUCAULT, 1991, p. 171 apud RESENDE, 2015, p. 137).

Ao referir-se às famílias modernas, Passetti (2011) diz: “a punição justificava a *educação*, a educação para a obediência”; e, “ao mesmo tempo, crianças vivas permaneciam surradas pelos pais, e isso se ajustava à pedagogia com disciplina e moral: ser comportada, ter religião, obedecer aos superiores, receber conhecimentos, reconhecer-se incompleto e em formação.” (PASSETTI, 2011, p. 43). Nesta linha, o autor afirma:

Tomava-se a criança como algo a ser moldado sob a imagem do adulto, a partir de uma conduta exemplar. Não cabia a nenhuma criança a liberdade de furtar numa sociedade de proprietários. Muito menos os descatos às autoridades uniformizadas

ou empoladas e seus derrisórios escárnios a policiais, religiosos, homens e mulheres com seus filhos limpos. (PASSETTI, 2011, p. 43-44).

Em relação à boa educação, o autor pontua que o castigo ainda permanece em alguns espaços disciplinares; e as condutas de desobediência passam a ser tratadas através das leis e normas. Assim, os que as violam estão sujeitos a sofrerem com as sanções estabelecidas.

O castigo, como princípio de *boa* educação, prevalece nos lares, nas instituições austeras para infratores, delegacias, contatos com policiais, entrechoques de bandos. Nas escolas a conduta desobediente é repassada, gradualmente, das práticas psicopedagógicas para os Conselhos Tutelares, inaugurando uma época de judicialização da vida. Uma época de crença em mais e mais punições, por meio da vingança jurídica contra os que escapam ou burlam os controles normativos e legais, em nome da boa vida em sociedade, constituindo uma vida de novas produções institucionais que restauram as antigas instituições; era dos espaços controlados e de condutas monitoradas continuamente. Era da proteção integral e da educação programada permanente. (PASSETTI, 2011, p. 47).

As ações de educar passam a ser inseridas dentro dessa lógica de judicialização dos atos praticados que estejam fora do padrão estabelecido para um bom convívio social, sendo a conduta humana alvo de constante de monitoramento e punições.

Leis, normas, monitoração de condutas, proibicionismos, avaliações contínuas, exercícios de gestão, programações, convocações à participação, enfim um amplo fluxo de controles é acionado para educar a criança desde pequenina para participar e controlar, tornar-se um cidadão democrata atento e ativo, notificando a cada um, às instituições e às organizações de Estado e sociedade civil, como deve ser a conduta aperfeiçoável e monitorada. (PASSETTI, 2011, p. 47).

Para Veiga-Neto (2003, p. 110), “[...] sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desencaixada da sociedade”. O autor afirma que a educação na modernidade funcionou como uma máquina de fabricar sujeitos; e, na atualidade, ela continua hegemônica e funcionando como possibilidade de condições de ascensão da burguesia e da lógica capitalista. Dessa forma, o mundo mudou, e a escola está em descompasso com essas mudanças, passando então a ser entendida como instituição em crise.

Em relação às percepções do espaço e do tempo e aos usos que fazemos dela, é mais que evidente tal descompasso. No que diz respeito especificamente à disciplina, acontece algo similar. Uma escola que foi pensada e que funcionou fundamenta em práticas disciplinares, e que, por isso mesmo, foi tão importante para a gênese e a manutenção de uma sociedade disciplinar, está agora num descompasso crescente em relação a essa mesma sociedade, na medida em que ela é rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle. Isso não quer dizer que o controle está substituindo à disciplina, mas sim que a lógica do controle já é bem mais importante do que a lógica da disciplina. (VEIGA-NETO, 2003, p. 111).

Resende (2015) diz que compreender a historicidade da escola moderna nos possibilita reinventar as práticas pedagógicas.

O desafio, no século XXI, talvez seja essa: pensar como esse espaço, que na própria infância abre, pode ser reinventado e preenchido de maneiras diferentes daquelas que às ciências humanas inventaram e preencheram ao objetivar e assujeitar a infância, construindo essa infância calcadas nos saberes e poderes da Modernidade. O desafio talvez seja o de voltar ao começo, lá onde a infância é tornada sujeito-objeto a ocupar um espaço vazio aberto pela Modernidade sob os auspícios da Pedagogia e empreender uma outra invenção da infância, uma outra Pedagogia que seja capaz de indagar sobre o que ela mesmo está fazendo ao escolarizar as crianças. Uma Pedagogia que tenha uma escuta sensível ao que a infância lhe diz, ainda que isso provoque um desassossego... (RESENDE, 2015, p. 139).

Muito já tem sido feito nesse sentido. A escola tem sido reinventada de diferentes formas; e a Pedagogia, a partir da sua historicidade e de diferentes vieses, possibilita a construção de um Projeto Político-Pedagógico para as instituições escolares, pautado nas concepções de escola, nas relações de ensino e aprendizagem e nos sujeitos que deseja formar.

Os colégios militares e as escolas militarizadas que foram e estão sendo criadas em regime de parcerias com as Secretarias de Educação colocam em circulação novas formas de gestão das escolas públicas, em que os militares assumem sua gestão e reforçam valores das instituições disciplinares militares.

A disciplina e a hierarquia, em colégios militares e escolas militarizadas, são consideradas um fator de destaque, tendo em vista o que é veiculado na mídia em relação à disciplina e à violência¹⁸, principalmente nas escolas públicas. Ou seja, a disciplina passa a ser a solução para a vulnerabilidade social; e a criminalização da pobreza é naturalizada.

No Quadro 43, destaco a fala dos entrevistados em relação à parte disciplinar nas escolas sob dependência estadual. Eles afirmam que a disciplina é um ponto forte desses colégios; há normas mais firmes e a questão da ordem unida, que são momentos que os alunos entram em forma, em dispositivos de fileira e em colunas, para entoarem canções e hinos nacionais, estaduais e municipais, e realizarem movimentos marciais típicos da doutrina militar. A Entrevistada 5 também destaca a importância da disciplina para o estabelecimento de rotinas de estudo e de organização por parte dos alunos.

¹⁸ Em relação à diferença entre o poder e a violência, Veiga-Neto afirma que, “[...] enquanto a violência viola, o poder seduz”. Além disso, “A violência tende à saturação e se apresenta com (quase) nenhuma justificativa para quem a sofre; ela gera sempre resistência e, bem por isso, é menos econômica do que o poder. Esse, por sua vez, é pervasivo, sutil e sempre conta com a participação e até mesmo adesão daquele que é seu objeto. Na medida em que uma relação de poder atua ‘carregada’ ou ‘suportada’ por saberes, o poder é convincente e solicita o reconhecimento do outro. Em termos de uma economia (de ações, de tempo, de persistência, de afetos, de esforços), uma relação de poder tem vantagens que uma relação de violência não consegue ter.” (VEIGA-NETO, 2009).

Quadro 43 – Sobre a disciplina nas escolas de dependência estadual

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 2 | <p><i>“[...] o Colégio Militar ele já causa um, já causa um impacto positivo, já causou, na verdade, um impacto positivo desde o momento da divulgação da sua implantação, né, porque vários, vários pais eles já têm a consciência de que um Colégio Militar, ele já tem essa disciplina, essa ordem mais, mais firme, mais forte, né?”</i></p> <p><i>“[...] uma credibilidade de um Colégio Militar, uma credibilidade no ensino, na disciplina, na ordem do Colégio Militar [...].”</i></p> <p><i>“[...] fizemos questão de destacar esses pontos positivos do Colégio Militar, fizemos questão de destacar os pontos que estavam sendo abordados com relação à disciplina, com relação a ordem unida, né, a toda essa organização que foi feito no Colégio Militar pra receber esses alunos [...].”</i></p> |
| Entrevistado 5 | <p><i>“[...] a matriz curricular dele é diferenciada porque eles trazem também a questão de um componente curricular que traz essa questão mais da disciplina, do trabalho, da organização dos estudantes, então, é algo também que eles, eles, que difere um pouco essa questão mesmo da, da organização e da e da disciplina dos estudantes em relação aos seus estudos, em relação ao cumprimento das, das regras em todas as escolas nós temos, é, com certeza, mas lá como eles têm também isso na matriz curricular deles, isso é bem intensificado nas escolas [...].”</i></p> <p><i>“[...] eu penso que principalmente nessa questão do estabelecimento de rotinas né, rotinas de estudo, uma rotina compromissada, na questão mesmo da disciplina dos estudantes que eles, eles se organizam da melhor forma possível, tenham foco nos estudos e na formação integral e cidadão dos estudantes, eu penso que seria nessa, nessa questão [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, os entrevistados destacam a questão do cumprimento de normas, que mudou consideravelmente a conduta dos alunos dentro da escola, afirmando que a disciplina interfere positivamente na sua aprendizagem.

Quadro 44 – Sobre a disciplina e a conduta dos alunos nas escolas de dependência municipal

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <p><i>“[...] os alunos eles têm toda essa questão da, da forma, é a formação integral deles mesmo para a vida e que parte disciplinar, de cumprimento de normas ela é muito importante pra todas as áreas [...].”</i></p> <p><i>“[...] que a gente olhar aquele modelo mais tradicional da educação com um modelo que busca trabalhar essa questão mais disciplinar e que também, sem perder porque pra vo... Eu sou muito na questão da aprendizagem, essa parte de cumprimento das normas, da disciplina, você com certeza você vai ter um bom desempenho e trabalhar a questão do conteúdo que é importante [...].”</i></p> |
| Entrevistado 3 | <p><i>“[...] com a Escola de Bombeiro através de alguns representantes que nos auxiliavam na questão de instrução militar para os nossos alunos, na questão de disciplina e isso pra nós fez um grande diferencial por quê? Porque quando entrou de fato e de direito a escola sendo militar bombeiro, ou bombeiro militar, não sei como é que vocês tão chamando, os nossos alunos eles já tinham uma experiência com os bombeiros que já vinham fazendo todo um trabalho de disciplina, de instrução, de regimento [...].”</i></p> <p><i>“[...] A disciplina militar é fantástica, as instruções elas são um fato também importante, os nossos alunos mudaram, mudaram de atitude, os nossos alunos estão preocupados em ser alguém nessa vida, nessa sociedade marginalizada, os nossos alunos eles, essa escola sempre teve uns indicadores de avaliação num</i></p> |

| | |
|----------------|--|
| | <p>ponto legal, mas agora a tendência é melhorar mesmo [...].”</p> <p>“[...] a gente sabe que o regimento ele veio pra poder instruir as crianças na questão de disciplina, na questão das normas de convivência e tal [...].”</p> <p>“[...] apenas um projeto básico que trabalhava com disciplina, com regimento, mas que fazia um grande diferencial. essa foi a primeira motivação a credibilidade sim [...].”</p> |
| Entrevistado 4 | <p>“[...] a questão da disciplina né, que os alunos eles têm uma rotina diferenciada devido a disciplina militar, alguns monitores que fazem, que são treinados pela, pela, pelo comando também, comando militar, eles ajudam, eles atuam na escola, ehh os regimentos, tudo isso é embasado de acordo com a disciplina do comando militar, isso aí tem ,tem interferência, mas também tem as rotinas pedagógicas que são delimitadas algumas pela Secretaria de Educação que também continuam sendo utilizadas na escola, então, digamos que não mudou tudo completamente é 50% [...].”</p> <p>“[...] a questão disciplinar. Eu vejo muito a organização, a disciplina dos alunos, a exigência que os alunos eles, eles obedeçam a determinadas regras, que é muito importante pra toda criança, todo adolescente [...].”</p> <p>“[...] eu percebo que na escola militar isso é muito mais difundido, a questão da, da rotina que o aluno tem que seguir e das regras né, da disciplina [...].”</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 45, os entrevistados destacam que a parte disciplinar não só influencia no comportamento dos alunos, mas também na conduta dos professores, que tiveram de se adequar à nova gestão militarizada nas escolas.

Quadro 45 – Sobre a disciplina e a conduta os professores nas escolas de dependência municipal

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 7 | <p>“[...] ela entra, principalmente com a parte disciplinar, com a parte disciplinar de socialização, até eu não queria usar esse termo disciplinar porque quando fala essa palavra disciplinar parece que é uma coisa assim rígida e não é tão rígida! Eles tentam buscar, ou resgatar valores, né, solidariedade, essas coisas são bastante trabalhadas com ele, a questão do respeito, do respeito consigo, com o próximo né [...].”</p> <p>“[...] Então, justamente por conta disso, por conta dessa disciplina, dessa segurança, né, e eles também tem uma participação ativa na, na construção pedagógica da escola [...].” “[...] nessa parceria essa parte que era muito caótica, essa parte disciplinar principalmente ela ficou a cargo dos bombeiros [...].”</p> <p>“Olha, mudou, essa questão disciplinar, mudou muito, muito mesmo a questão disciplinar, o próprio comportamento não é, os professores passaram a se policiar mais com relação á vestimenta, né, na pedagogia implantada né, pelo Dois de Julho né, a gente tenta eliminar, proibido o uso de celular em sala de aula, que tinha professor que chegava e chega lá, abre o celular, manda o menino fazer a atividade e ficava com o celular o tempo todo, mexendo [...].”</p> |
| Entrevistado 8 | <p>“[...] Ele vem e auxilia também na questão da, da comportamental, nos ajuda na, conduzir os alunos assim na questão comportamental [...].”</p> <p>“[...] a parte comportamental dos nossos alunos mudou de forma bem, bem intensa, a gente percebe na parte, no comportamento dos nossos alunos, eles mudaram muito! [...].”</p> <p>“[...] Até a parte do comportamento dos professores em relação à participação, a frequência, tudo isso mudou tá? [...].”</p> <p>“[...] Então, essa é uma grande diferença, principalmente na parte comportamental dos nossos alunos [...].”</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, os entrevistados das diretorias de ensino do CBM e da PM destacam que a parte disciplinar interfere na forma de se comportar dos alunos, que passam a ter mais responsabilidades, além de haver cobrança para se adequarem às normas da escola. Isso tem também impacto nas notas das escolas, na busca de rendimento escolar.

Quadro 46 – Sobre a disciplina na visão das diretorias de ensino do CBM e da PM

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------|---|
| Entrevistado 6 | <p><i>“[...] além também do senso de responsabilidade dos alunos, da forma como eles passam a se portar dentro de casa [...]”.</i></p> <p><i>“[...] e aí tem a junção desse militarismo que é o regulamento da escola militar e é adotado regularmente [...]”.</i></p> |
| Entrevistado 9 | <p><i>“[...] existe a companhia de alunos que é responsável pela disciplina, coloca os alunos em forma, coordena os espaços físicos pra onde os alunos podem, podem ter acesso, né, cobram horário, a questão do corte de cabelo, até a questão de notas a gente observa na escola, né, isso é rendimento [...]”.</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à disciplina militar, as escolas militarizadas do Maranhão trazem um regulamento disciplinar próprio que normatiza a conduta e o comportamento dos alunos. Seus documentos praticamente possuem uma mesma estrutura de normatização. A exemplo disso, o Regulamento Disciplinar do CMCB I, no seu capítulo I, art. 1º, traz a finalidade desse documento:

O Regulamento Disciplinar tem por finalidade especificar os elogios, as recompensas, as faltas disciplinares estabelecendo uniformidade de critério em sua aplicação, bem como normas relativas às sanções disciplinares, comportamento e relacionamento entre os alunos. (CMCB I, 2018b).

Dessa forma, os regulamentos disciplinares das escolas militarizadas do Maranhão trazem normas bem rígidas em relação ao comportamento dos alunos, aplicando sanções disciplinares que dependem da falta cometida; e apresentam a questão dos elogios e recompensas para aqueles que seguirem o que é estabelecido nas normas. Nesse sentido, o Regimento Interno dos CMTs também aborda a parte disciplinar:

Art. 1º O Regulamento Disciplinar dos Colégios Militares Tiradentes tem por objetivos especificar e classificar as faltas disciplinares, enumerar as medidas disciplinares aplicáveis e classificar o comportamento dos alunos. (CMTs, 2020).

Em relação ao Regulamento Disciplinar do CMCB I, destaco que ele traz uma classificação de comportamento. Ao ingressar no colégio, o aluno é classificado com o bom comportamento, ou seja, nota 8; e, ao longo de sua permanência na escola, vai mudando de comportamento. Se ele receber boas notas e recompensas, sua pontuação vai crescendo; mas,

se cometer qualquer falta disciplinar, sua pontuação decresce, conforme a gravidade da falta. O comportamento disciplinar escolar, de forma geral, em todas as escolas militarizadas do CMCB, segue a classificação a seguir:

Art. 32. O comportamento dos alunos espelha o seu grau de envolvimento e absorção dos ditames disciplinares inerentes ao CMCB.
Art. 33. O comportamento dos alunos é classificado por grau numérico, de acordo com o seguinte critério.
I – Grau 10,00 – EXCEPCIONAL
II – Grau de 9,00 a 9,99 – ÓTIMO
III – Grau de 6,00 a 8,99 – BOM
IV – Grau de 5,00 a 5,99 – REGULAR
V – Grau de 3,00 a 4,99 – INSUFICIENTE
VI – Grau 0,00 a 2,99 – MAU
Art. 34. Ao ingressar no Colégio Militar 2 de julho o aluno inicia com o grau numérico 8,0 pontos, que equivale ao comportamento “BOM”.
Art. 35. O grau de comportamento se estenderá por todo Ensino Fundamental e Médio e, em cada ano, sua menção levará em consideração todo o ano letivo anterior. (CMCB I, 2018b).

O comportamento disciplinar escolar das escolas militarizadas dos CMTs segue esta classificação:

Art. 48 O comportamento do aluno deve ser classificado, de acordo com graus numéricos, observados os seguintes parâmetros:
I – **Excepcional** - grau numérico: 10,00;
II – **Ótimo** – grau numérico: 9,0 a 9,99;
III – **Bom** – grau numérico: 7,0 a 8,99;
IV – **Regular** – grau numérico: 5,0 a 6,99;
V – **Insuficiente** – grau numérico: 3,0 a 4,99;
VI – **Mau** – grau numérico: 0,0 a 2,99.
Art. 49 Ao ser matriculado no Colégio Militar Tiradentes o aluno será cadastrado no Sistema Disciplinar do Corpo de Alunos.
§ 1º O aluno novato terá seu comportamento classificado como “**BOM**”, com o grau numérico igual a 8,00 (oito). (CMTs, 2020).

As sanções disciplinares, que possuem uma ordem de classificação, serão aplicadas conforme a gravidade da falta disciplinar do aluno e seguirão todo um trâmite administrativo de contraditório e ampla defesa, sob a responsabilidade dos pais de acompanhar esse processo. O regulamento disciplinar do CMCB I traz o seguinte:

Art. 40. As sanções disciplinares recebem valores numéricos conforme se apresentam e deverão ser computados como decréscimo no cálculo da classificação do comportamento do aluno.
I – Advertência – 0,00 pontos.
II – Repreensão por falta leve – 0,10 pontos.
III – Repreensão por falta média – 0,30 pontos.
IV – Suspensão Disciplinar por falta Média (até 2 dias) – 0,50 pontos.
V – Suspensão Disciplinar por falta Grave (de 3 a 5 dias) – 1,00 pontos. (CMCB I, 2018b).

Já o Regimento Interno dos CMTs traz as sanções numeradas da seguinte forma:

Art. 51 As medidas disciplinares abaixo discriminadas recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo negativo para o cálculo do grau de comportamento e de sua classificação:

I – advertência: 0,20;

II – repreensão: 0,30;

III – A.E.C.D.E.: 0,40 para cada dia de atividade

IV – suspensão de atividades escolares: 0,50 para cada dia de suspensão.

§ 1º O aluno sofrerá decréscimo de seu grau numérico de comportamento, sempre que lhe for aplicada medida disciplinar. (CMTs, 2020).

Art. 24 A Atividade Escolar de Caráter Disciplinar e Educativo (A.E.C.D.E) tem a finalidade de contribuir para que o aluno desenvolva o sentimento de responsabilidade para com suas obrigações e aprendizado. (CMTs, 2020).

Ainda sobre as sanções disciplinares aplicadas aos alunos, no Regulamento Disciplinar, o CMCB I prevê o seguinte:

Art. 66. A sanção disciplinar terá caráter educativo e visará à preservação da disciplina escolar, elemento básico indispensável à formação integral do aluno.

Art. 67. De acordo com a classificação resultante do julgamento da falta disciplinar, a sanção disciplinar a que estão sujeitos os alunos, em ordem de gravidade crescente, são as que seguem:

I – advertência;

II – repreensão;

III – convocação de pais ou responsáveis do discente;

IV – permuta entre salas, no decorrer do ano ou após o fechamento do ano letivo;

V – suspensão com prejuízo da frequência escolar;

VI – assinatura do Termo de Ajuste de Conduta Escolar (TACE), no âmbito disciplinar e/ou pedagógico;

VII – Transferência;

VIII – transferência compulsória. (CMCB I, 2018b).

Em relação aos critérios de transferência dos alunos, o Regulamento Disciplinar do CMCB I enfatiza:

Art. 94. Constituem causas de Transferência do aluno e conseqüente desligamento do Colégio:

I – Quando extrapolar o limite de TACE consecutivos no âmbito disciplinar;

II – Quando o Conselho de Ensino deliberar em reunião, baseado nos relatórios produzidos pelo Pedagógico e Corpo de Alunos, acerca da transferência do aluno, por não está se enquadrando no perfil do CMCB.

Art. 95. Constituem causas de Transferência Compulsória do aluno e conseqüente desligamento do Colégio:

I – Cometimento de Falta Eliminatória;

II – Ingresso do aluno no comportamento MAU;

III – Aluno considerado evadido do colégio.

Art. 96 – A sanção de **transferência compulsória**, será aplicada em qualquer época do ano pelo Comandante/Gestor Geral do CMCB, conforme transgredidos os incisos do Art. 95 deste regulamento, podendo, caso assim entenda, convocar o Conselho de Ensino em caráter extraordinário e submeter tal situação a sua análise,

respeitando os princípios constitucionais da ampla defesa e do contraditório. (CMCB I, 2018b).

O Regimento Interno do CMCB I também traz os critérios por meio dos quais os alunos serão desligados ou transferidos da escola, destacando o seguinte:

V – tendo concluído o ano letivo, ainda que com aproveitamento, não contar com o parecer favorável do Conselho de Ensino para sua permanência nesta escola, ante seu comportamento disciplinar e ético não satisfatório.
VII – descumprimento das regras estabelecidas no Termo de Compromisso Educacional assinado no ato da matrícula; (CMCB I, 2018a).

O mesmo regimento, em relação aos direitos, deveres e sanções do corpo discente, traz as aplicações das penas disciplinares aos alunos, em que destaco:

Art. 146. Para efeito de aplicação de mediadas disciplinares são consideradas faltas disciplinares toda a ação ou omissão contrários aos princípios da hierarquia e disciplina, bem como, aquelas que afetem a honra pessoal e os preceitos éticos e de decoro social instituídos no CMCB de acordo com seus regulamentos e anexos e que não sejam qualificadas como crimes pela legislação vigente. (CMCB I, 2018a).

Trata também dos tipos de sanções que podem ser aplicadas aos alunos no caso de descumprimento das normas estabelecidas pelo colégio, as quais são:

Art. 148. Pela inobservância ao disposto neste Regimento, o membro do corpo discente estará sujeito às seguintes sanções disciplinares com base nos princípios da hierarquia e disciplina que regem as unidades dos Colégios Militares Tiradentes: I – advertência; II – repreensão; III – convocação de pais ou responsáveis do discente; IV – suspensão com prejuízo da frequência escolar; V - permuta entre salas após o fechamento do ano letivo; VI - assinatura do Termo de Conduta Escolar pelos pais ou responsáveis do discente; VII – transferência compulsória. (CMCB I, 2018a).

Em relação aos CMTs, as medidas disciplinares dos alunos são caracterizadas da seguinte forma:

Art. 19 As medidas disciplinares têm caráter socioeducativo e sua aplicação visa contribuir para a formação integral do aluno e para a preservação da disciplina escolar.
Art. 20 Por um único ato de indisciplina não se deve aplicar mais de uma medida disciplinar.
Art. 21 As medidas disciplinares, a que estão sujeitos os alunos, são as seguintes:
I – advertência;
II – repreensão;
III – atividade escolar de caráter disciplinar e educativo;
IV – suspensão das atividades escolares;
V – transferência compulsória. (CMTs, 2020).

Em relação aos CMTs, no caso das transferências dos alunos, o regimento estabelece:

Art. 27 A Transferência Compulsória Imediata será aplicada quando o aluno:
 I – cometer ato de indisciplina de natureza eliminatória;
 II – ingressar no comportamento classificado como “mau”. (CMTs, 2020).

As escolas militarizadas ainda possuem uma Norma Geral de Ação – NGA, que também é responsável por uma padronização de conduta por parte dos alunos. A NGA do CMCB I tem suas finalidades descritas a seguir:

Art. 1º – A presente Norma Geral de Ação - NGA tem por finalidade:
 I – padronizar a conduta dos integrantes do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros - CMCB;
 II – estabelecer normas e procedimentos entre o corpo discente, pedagógico e administrativo;
 III – atribuir direitos, deveres e responsabilidades aos integrantes do CMCB;
 IV – as prescrições desta NGA aplicam-se subsidiariamente às normas contidas no Regimento Escolar, no Projeto Político Pedagógico do CMCB e nas situações diárias da vida escolar.
Parágrafo Único – O descumprimento de qualquer artigo dessa NGA poderá implicar em sanções administrativas podendo ir de uma simples advertência verbal à exclusão do quadro de integrantes do CMCB. (CMCB I, 2017).

A NGA do CMT II também traz praticamente as mesmas finalidades:

Art. 1º - A presente Norma Geral de Ação tem por finalidade:
 I – Padronizar a conduta dos integrantes do Colégio Militar Tiradentes II – Unidade Imperatriz;
 II – Estabelecer normas e procedimentos entre o corpo discente, pedagógico e administrativo;
 III – atribuir direitos, deveres e responsabilidades aos integrantes do CMT II;
 IV – as prescrições desta NGA aplicam-se subsidiariamente às normas contidas no Projeto Político Pedagógico do Colégio e nas situações diárias da vida escolar.
Parágrafo Único – O descumprimento de qualquer artigo desta NGA poderá implicar em sanções administrativas aos integrantes do CMT II. (CMCB I, 2017).

Como as escolas militarizadas possuem uma rigidez maior nos seus regulamentos e normas, as faltas disciplinares dos alunos são tratadas à luz dos regulamentos. Os alunos que não se adequam e recaem nas faltas disciplinares de mau comportamento e de exclusão são transferidos para outras escolas, sem, muitas vezes, terem passado por um acompanhamento pedagógico. Nesta esteira, Veiga enfatiza o PPP deve ser uma ferramenta de garantia à não exclusão e discriminação dos alunos.

O eixo central do projeto político-pedagógico é ser um instrumento de luta contra a seletividade, a discriminação, a exclusão e o rebaixamento do ensino das camadas populares (SAVIANI, 1983). Neste sentido, construir, executar e avaliar o projeto político-pedagógico significa preocupar-se com a qualidade da escola, ou seja, uma

escola que garanta as condições de trabalho necessárias para o desenvolvimento do processo pedagógico. (VEIGA, 2007, p. 4).

Nas escolas militares, vemos um apelo neoconservador. A disciplina militar reinscreve o pedagógico das mais diversas formas e ganha centralidade nas práticas desenvolvidas.

Tendo feito esta problematização sobre a disciplina e o pedagógico, passo agora para a discussão sobre a melhoria dos indicadores educacionais por meio das escolas militarizadas.

6.4 Sobre a “Melhoria” dos Indicadores Educacionais nas Escolas Militarizadas do Maranhão e a Performatividade

O novo modelo de gestão das escolas militarizadas está inserido na racionalidade neoliberal e neoconservadora, que busca uma divisão de responsabilidades entre instituições, além de visar à qualidade do ensino através de competitividade, performance, eficiência e resultados. Nesse sentido, Dardot e Laval dizem que:

A nova gestão pública consiste em fazer com que os agentes públicos não ajam mais por simples conformidade com as regras burocráticas, mas procurem maximizar os resultados e respeitar as expectativas dos clientes. Isso pressupõe que as unidades administrativas sejam responsáveis por sua produção específica e possuem certa autonomia na realização de seu projeto. As técnicas de gestão baseiam-se no tripé objetivos-avaliação-sanção. Cada entidade (unidade de produção, coletivo ou indivíduo) passa a ser “autônoma” e “responsável” (no sentido accountability). No âmbito de suas missões, recebe metas que deve atingir. A realização dessas metas é avaliada regularmente, e a unidade é sancionada positiva ou negativamente de acordo com seu desempenho. A eficácia deve aumentar em razão da pressão constante e objetivada que pesará sobre os agentes públicos, em todos os níveis, de tal modo que acabam artificialmente na mesma situação do assalariado do setor privado, que está sujeito às exigências dos clientes e às de seus superiores. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 302).

A escola tem passado por constantes reformas e mudanças que têm sido influenciadas principalmente pela racionalidade neoliberal e neoconservadora. Essa nova racionalidade vem pautando uma educação voltada para resultados, inovações, eficiência, performatividade e formação de mão de obra para atender a um mercado cada vez mais competitivo. Dessa forma, a escola passa a ter uma função econômica influenciada pelas constantes mutações no campo social, político e cultural, em que o fracasso ou o sucesso de cada indivíduo é de responsabilidade de cada um. Segundo Dardot e Laval,

O Estado já não se destina tanto a assegurar a integração dos diferentes níveis da vida coletiva quanto a ordenar as sociedades de acordo com as exigências da concorrência mundial e das finanças globais. A gestão da população muda de método e significado. Enquanto no período fordista a ideia predominante era, segundo a expressão consagrada, a “harmonia entre eficácia econômica e progresso

social”, hoje, no contexto de um capitalismo nacional, essa mesma população é percebida apenas como um “recurso” à disposição das empresas, segundo uma análise em termos de custo-benefício. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Nessa lógica, o Estado passa a funcionar como uma quase empresa e a incorporar novas formas de gestão empresarial que impactam diretamente no significado do “público”. As escolas militarizadas se inserem nesse contexto e aparecem como instituições eficientes na busca de resultados e de indicadores educacionais que comprovem seu sucesso e eficiência. Neste sentido, Laval nos diz que

A função atribuída à escola na formação de competências e os objetivos de eficiência que se esperam dela encontram no sistema educacional sua continuação lógica, sob os auspícios da “revolução gerencial”. O objetivo desta última é gerir a escola como uma empresa. Essa evolução é apresentada aí também como uma resposta às aspirações da base por mais liberdade e até mais democracia. (LAVAL, 2019, p. 251).

A racionalidade neoliberal e neoconservadora tem influenciado as mudanças de comportamento da gestão e das pessoas, inserindo nas políticas educacionais instrumentos e normas de avaliação e currículos nacionais.

Uma das razões para que estes efeitos mais amplos sejam produzidos com tanta frequência é que, em uma grande quantidade de países, as visões neoliberais de quase-mercados são geralmente acompanhadas da pressão neoconservadora para regular o conteúdo e o comportamento por meio de instrumentos tais como currículos nacionais, normas nacionais e sistemas nacionais de avaliação. A combinação é historicamente contingente, isto é, não é absolutamente necessário que os dois enfoques sejam combinados. Mas existem características do neoliberalismo que fazem com que seja mais provável a coerência entre a ênfase num Estado fraco e a crença nos mercados e a ênfase no Estado forte e um compromisso com a regulação do conhecimento, dos valores e do corpo. (APPLE, 2015, p. 621).

As reformas educacionais neoliberais das últimas décadas, que transformaram a forma de gestão pública em uma gestão de uma quase empresa, têm mudado as condutas das pessoas e instituições, na busca crescente de resultados e desempenhos, além de fomentarem a competitividade e a responsabilização pelo fracasso dos indivíduos e instituições. Neste sentido, Hattge afirma que:

Também as reformas educacionais levadas a cabo na educação básica, as tecnologias colocadas em funcionamento por meio da gestão da escola, como a cultura de metas, a meritocracia, a visibilidade dos indicadores de desempenho, dos sujeitos e das organizações, trazem impactos profundos e instituem novas formas de regulação das condutas. (HATTGE, 2014, p. 115).

Na pesquisa, foi possível evidenciar que a melhoria dos indicadores educacionais tem sido um dos grandes objetivos das escolas militarizadas. Sobre esse tema, Hattge pontua:

Agora, no início do século XXI, percebo a emergência de uma nova forma de se compreender a aprendizagem, totalmente alinhada aos preceitos de uma sociedade neoliberal, pautada pela performatividade, pela busca de um desempenho que garanta uma colocação invejável nos rankings educacionais, sejam elas instruídas no interior da escola, no município, sejam elas mais audaciosas em procurar demonstrar o nível de aprendizagem de estudantes em todo um estado ou um país. Porém, quando trago essa questão, considero importante explicar que não entendo que essa seja a única forma como a aprendizagem vem sendo compreendida na atualidade. Essa reconfiguração da aprendizagem em desempenho é uma das múltiplas formas como o conceito de aprendizagem se apresenta. (HATTGE, 2014, p. 122).

Inseridos nessa racionalidade desde sua criação, os colégios militares são vistos como conquistadores de grandes resultados e eficiência. É claro que a eficiência, em períodos anteriores, podia ser mensurada a partir da sua visão tradicional fortemente inscrita na sociedade disciplinar. Na dinâmica da racionalidade neoliberal, os indicadores de desempenho, ou seja, as performances das instituições – questão discutida no capítulo anterior –, podem ser alcançadas de forma eficiente pelas escolas militarizadas. Porém, geralmente, a análise dos indicadores produzidos – que são passíveis de problematização, pois não medem efetivamente a “qualidade”¹⁹ – prescinde de uma análise de estruturas, números de servidores, formas de ingresso e cobranças de taxas, que fazem com que essas escolas se destaquem das demais da rede pública quando o assunto é “indicadores”. Como podemos observar nas entrevistas, a busca por resultados é um fator preponderante nesses colégios e que motivaram a implementação das parcerias com as redes públicas de ensino.

No Quadro 47, as secretarias de educação no âmbito estadual, ao serem questionadas sobre as motivações para transformarem escolas estaduais em escolas militarizadas, enfatizam a melhoria do desempenho nas avaliações externas. Importa dizer que disciplina e melhores resultados aparecem nas mesmas respostas, ou seja, conforme já havia destacado, neoconservadorismo e neoliberalismo estão diretamente relacionados. A competitividade, a performatividade a partir da melhoria do desempenho e a retomada de “valores perdidos” se articulam, hibridizam e retroalimentam.

¹⁹ Quando se fala em qualidade na educação, acredito que isso está relacionado a recursos financeiros para garantir melhorias na estrutura das escolas e no processo de ensino e aprendizado, a professores bem remunerados e com oportunidades de capacitações contínuas, além de uma educação livre de preconceito e inclusiva. Para Cury (2014, p. 1055), “Ora, é notória a dificuldade em se obter uma definição precisa do que seja qualidade. Desse modo, pode-se partir daquilo que a qualidade não é: uma espécie de definição negativa. São as barreiras excludentes da desigualdade social inclusive legais como era o caso dos exames de admissão, a discriminação que desigualava o ensino profissional, os limites do ensino não-gratuito e a descontinuidade administrativa. A não qualidade se expressou e ainda está presente nas repetências sucessivas redundando nas reprovações seguidas do desencanto, da evasão e abandono”.

Quadro 47 – Sobre os resultados nas escolas sob dependência estadual

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 2 | <p><i>“[...] a vontade de ter essa educação ehh, mais, com mais disciplina, com melhores resultados, né, que busca resultados, melhores resultados, e aí se a gente já tinha a certeza que o Colégio Militar teria esses bons resultados e de uma forma também, ehh, pedagógica de ser inspiração pras demais escolas [...].”</i></p> <p><i>“[...] Então, a gente precisa elevar esses indicadores educacionais, e aí se pensou que um Colégio Militar seria essa referência, teria esse padrão de qualidade [...].”</i></p> |
| Entrevistado 5 | <p><i>“[...] Então, também isso é algo que chama muito atenção da comunidade escolar, os resultados que essas escolas já proporcionam ao longo desse período, desse tempo que nós temos essa parceria.”</i></p> <p><i>“[...] eu consigo afirmar que eles têm bons resultados sim, e sempre configuram ali entre as cinco melhores escolas nas nossas avaliações estaduais, internas e a nível de externo, de ENEM, de vestibulares eles têm quem consegue aprovar, eles também conseguem ter uma boa, uma boa colocação nas olimpíadas [...].”</i></p> <p><i>“[...] os resultados que as escolas já demonstram nesses anos de parceria, as aprovações, com os melhores posicionamentos nas nossas avaliações [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No quadro a seguir, em relação às escolas de dependência municipal, os entrevistados afirmaram que, entre as motivações que os levaram a firmar as parcerias, destacam-se os resultados alcançados pelas escolas militarizadas em nível nacional.

Quadro 48 – Sobre os resultados nas escolas sob dependência municipal

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 1 | <p><i>“[...] os resultados vêm demonstrando, se você fizer um levantamento das escolas militares, elas se destacam em relação à qualidade de ensino, então, é um modelo que trabalha essa parte pedagógica com a questão da disciplina, né, muito bem [...].”</i></p> <p><i>“[...] E é uma metodologia que e, e, ela, ela demonstra bons resultados [...].”</i></p> <p><i>“[...] Essa escola é de suma importância para a região, pra rede, esses resultados, inclusive eles impactam positivamente os resultados da rede municipal [...].”</i></p> <p><i>“[...] uma simulação dos resultados que vai, do resultado que vai ser do IDEB e a gente já tem uma prévia do que valeu muito a pena essa parceria e que os resultados, realmente, serão muito bons, serão resultados assim que vai consolidar, vai dizer, olha realmente é um modelo eficiente, o aluno ele aprende [...].”</i></p> <p><i>“[...] os resultados que estão próximos, prestes a sair, a gente já tem uma, o que são os seus indicadores demonstram os seus indicadores educacionais demonstram que a escola ela somou, impactou na vida daqueles alunos e das suas famílias [...].”</i></p> |
| Entrevistado 4 | <p><i>“Certo, a escola militar ela sempre foi um desejo né, [...], principalmente por causa dos bons resultados que as escolas têm a nível de Brasil, né, nós temos, nós sabemos a grade parte, grande parte das escolas militares tem excelentes resultados em provas externas, e provas internas também.”</i></p> <p><i>“[...] os excelentes resultados né, nós já tínhamos uma crescente de resultados positivos com a escola em 2017, e só foi melhorando com a implementação da escola militar.”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 49, os entrevistados 3 e 8 enfatizaram novamente a importância da parceria na esperança de bons resultados destas escolas e na certeza da credibilidade da escola pela comunidade.

Quadro 49 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 3 e 8

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistado 3 | <p><i>“[...] eu vejo que a tendência dos resultados dessa escola é fazer com que a comunidade acredite nela, trazer mais credibilidade pela boa imagem, que a escola representa e aí ela se amplia e a procura é maior [...].”</i></p> <p><i>“[...] essa escola sempre teve uns indicadores de avaliação num ponto legal, mas agora a tendência é melhorar mesmo [...].”</i></p> |
| Entrevistado 8 | <p><i>“[...] nós estamos inicialmente, nós estamos satisfeitos com os resultados tá, com toda a parceria e a gente espera que essa parceria possa perdurar [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro a seguir, na entrevista realizada com os entrevistados 1 e 7, enfatizou-se que o motivo que levou à celebração da parceria foi a busca de um modelo novo de educação, mas que também estavam focados nos resultados que a escola poderia alcançar.

Quadro 50 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 1 e 7

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|--|
| Entrevistada 1 | <p><i>“[...] formalizamos essa parceria por entendermos a importância desse modelo né, da, para a educação, nós queríamos, a nossa intenção era, era, era oferecer uma alternativa metodológica para os alunos da rede municipal e para as famílias um modelo que é muito disputado justamente pela qualidade da, do ensino oferecido na escola.”</i></p> |
| Entrevistado 7 | <p><i>“[...] prefeitura abraçou essa ideia, né. Abraçou essa ideia que seria um novo modelo de educação né, a secretária abraçou esse novo modelo de educação como forma de, vamos dizer assim, de fazer laboratório que poderia se estender, ou ampliar a própria Débora Pereira né [...].”</i></p> <p><i>“Os principais resultados nós na parte pedagógica nós avançamos, né, na, no resultado da Provinha Brasil, nós avançamos muito, né, pelo ano da implantação, o impacto, nós conseguimos passar de três pra três vírgula cinco, nós não alcançamos o objetivo que era três vírgula sete. Nós passamos a disputar a Olimpíada a de Português, a Olimpíada de Matemática que a gente já disputava né, não teve avanço nisso [...].”</i></p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 51, as entrevistas realizadas com integrantes das diretorias de ensino da PM e do CBM enfatizaram também que as parcerias são firmadas com as secretarias de educação principalmente pelas buscas de resultados dessas escolas militarizadas.

Quadro 51 – Sobre os resultados segundo os entrevistados 6 e 9

| Entrevistados | Fala dos entrevistados |
|----------------------|---|
| Entrevistado 6 | <p><i>“Primeiro pelo resultado, que as escolas começam a obter, são as primeiras né, estão entre as cinco melhores escolas do estado, quer seja Corpo de Bombeiros, quer seja Polícia Militar, e isso chama atenção das famílias, além também do senso de responsabilidade dos alunos, da forma como eles passam a se portar dentro de casa.”</i></p> <p><i>“[...] Com certeza é a gente visa o futuro das crianças, mas com diferencial, nós buscamos resultados [...].”</i></p> |
| Entrevistado 9 | <p><i>“[...] Então, depois do sucesso do colégio [...] a gente começou a dar resultado [...].”</i></p> |

| |
|--|
| <p>“[...] nós colocamos também professores a disposição dos alunos pra que a gente possa ter um excelente resultado [...].”</p> <p>“[...] Então, acho que os resultados que a escola tem tanto a nível local né, municipal, estadual a gente sempre consegue obter bons resultados.”</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pelo autor.

Influenciadas pelo capitalismo e pelo mercado econômico, as escolas militarizadas, como muitas outras, trabalham com foco na competitividade e na busca de grandes resultados. E percebe-se que os resultados são um dos grandes motivos pela celebração da parceria, que nada mais que é uma busca pelo desempenho, ou seja, pela performance. Segundo Gadelha,

Uma das expressões mais surpreendentes desse adestramento contemporâneo dos corpos-subjetividades, de que a educação faz parte, diz respeito ao culto ao desempenho; ou seja, a centralidade e a importância atribuídos à *performance* dos indivíduos e grupos, particularmente nas esferas educacional e profissional. (GADELHA, 2017, p. 130).

Este mesmo autor nos diz ainda que, no contexto da racionalidade neoliberal,

Há que se ir mais adiante, atentando-se ao fato de que, para aumentar a probabilidade de vir a obter uma almejada aprovação e de vir a ser premiado por seu desempenho, ele deve espetacularizá-lo, de modo a dar ampla repercussão (visibilidade e dizibilidade) à sua performance, encontrando maneiras diversas de se fazer notar, seja, principalmente, por seus superiores, seja pelos que estão em posições hierárquicas semelhantes a sua, seja, enfim, pelos que se encontram abaixo dele na hierarquia organizacional. (GADELHA, 2017, p. 135)

Os órgãos públicos estão sendo inseridos dentro desse mundo da performatividade e da sociedade do espetáculo, em que as instituições e os servidores públicos também estão sendo influenciados para manterem uma gestão pautada na mesma lógica das empresas privadas. Segundo Ball,

Dentro do sector público, o processo de “exteriorização” também promove uma profunda mudança na natureza entre os trabalhadores e seu trabalho – compromissos de “serviço” já não têm valor ou significado e o julgamento/avaliação profissional está subordinado às exigências da performatividade e “marketing” – embora eu reconheça que está em jogo um elemento importante de “anuência clínica” nos processos de fabricação individual e institucional. Isto é parte de um processo mais amplo, de um “re-instrumentar ético” no sector público que está a substituir a “necessidade” do cliente e do julgamento profissional por tomadas de decisão comercial. O espaço para operacionalização de códigos éticos autônomos baseadas numa linguagem moral partilhada é colonizado ou encerrado. Assim, isto tem seu papel no que Sennet (1998) chama a “corrosão do caráter”, e ao que Power (1994) se refere ao “regresso da desconfiança”. As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autônomo ou coletivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e aprender. (BALL, 2002, p. 19).

Os resultados de testes padronizados têm sido considerados o grande sucesso das reformas educacionais; mas não podemos considerar isso como uma verdade: “precisamos perguntar constantemente o que as reformas fazem pelas escolas como um todo e para cada um de seus participantes, incluindo professores, estudantes, administradores, membros da comunidade, ativistas locais e assim por diante”. (APPLE, 2015, p. 620).

A comemoração do bom desempenho das escolas militarizadas não visibiliza todos os elementos que discuti até aqui: qual o lugar do pedagógico? De que modo as práticas pedagógicas têm sido reinscritas na lógica da disciplina, da hierarquia e da organização militares? Que espaço de autonomia os docentes têm para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Além disso, há invisibilidade das desigualdades sociais, e a disciplina é vista como solução para um problema de criminalização da pobreza, de modo que os processos seletivos e a cobrança de taxas escolares produzem exclusões e reforçam a meritocracia. Nesse sentido, é preciso reconhecer que a escola passa a ser “dos adaptados”, dos “selecionados”, dos “transferidos”, excluindo os que estão em defasagem idade/série. Esse tipo de instituição, que passa a obter melhores resultados nas avaliações de larga escala, não é a mesma escola que foi assumida pela gestão militar, cujo caráter público deveria possibilitar a educação como direito.

Os regulamentos disciplinares dessas escolas enfatizam ainda mais a performance dos alunos dentro do ambiente escolar, por meio da meritocracia, que é estimulada através das pontuações e das recompensas. Há uma classificação em categorias já pré-estabelecidas, levando em consideração alguns méritos conquistados pelo aluno, conforme destacado no Regulamento Disciplinar do CMCB I, a seguir:

Art. 44. As recompensas são utilizadas para valorizar e enaltecer os alunos que se destacam na vida escolar seja por mérito disciplinar, intelectual, esportivo, físico ou social. São concedidas aos alunos as seguintes recompensas:

I – Elogio Verbal – 0,1 ponto.

II – Elogio Coletivo em Boletim do Corpo de Alunos – 0,2 pontos.

III – Elogio Individual em Boletim do Corpo de Alunos – 0,3 pontos.

IV – Alunos esportistas do colégio com medalhas de bronze – 0,3 pontos.

V – Alunos esportistas do colégio com medalhas de prata – 0,5 ponto

VI – Alunos esportistas do colégio com medalhas de ouro – 1 ponto

VII – Promoção aos Postos e Graduações da Hierarquia Escolar – 2,0 pontos.

VIII – Prêmios Educativos: 3º lugar: 0,5 pontos / 2º lugar: 1 ponto e 1º lugar: 2 pontos.

IX – Alunos Notas Dez – 1,0 pontos.

X – Aluno destaque – elogio individual em Boletim do Corpo de Alunos

§1º. Os prêmios educativos estão ligados ao processo ensino aprendizagem, como: as olimpíadas das disciplinas do ensino regular; participação em concursos de redação; premiação em festivais, premiação em feira de ciências, premiação em mostras artísticas e culturais, trabalhos científicos, etc. (CMCB I, 2018b).

O Regimento Interno dos CMTs também traz as questões sobre recompensas:

Art. 52 Os fatores abaixo relacionados recebem determinados valores numéricos que irão influir no cômputo positivo e, conseqüentemente, no acréscimo do cálculo do grau de comportamento e de sua classificação:

I – elogio verbal: 0,10;

II – elogio coletivo em Boletim Interno: 0,30;

III – elogio individual em Boletim Interno: 0,50;

IV – transcurso de tempo sem sofrer medida disciplinar (T.S.M.D).

§ 1º O Transcurso de Tempo Sem Medida Disciplinar (T.S.M.D) começará a ser contado após 60 (sessenta) dias consecutivos, durante o ano letivo, sem que o aluno tenha sofrido qualquer medida disciplinar. Será acrescido 0,01 (zero vírgula zero um) ponto por dia que exceder a este prazo, até atingir o grau de comportamento 10 (dez).

§ 2º A melhoria de comportamento poderá ainda ser alcançada através da participação voluntária em atividades complementares, tais como Banda de Música, representações, desfiles, além de eventos e projetos de interesse do estabelecimento de ensino. (CMTs, 2020).

Dessa forma, as escolas militarizadas utilizam-se de um ensino pautado na concorrência e na meritocracia, sendo assim influenciadas pelo modelo capitalista de mercado, segregando e excluindo alunos das camadas menos favorecidas da sociedade. E podemos perceber isso através dos regimentos internos dos colégios, que trazem, em uma de suas seções, o estímulo aos estudos pelo ranking dos primeiros colocados.

Art. 121 – A classificação nos diversos graus da hierarquia escolar constitui-se em recompensa pela aplicação aos estudos e pelo exemplar comportamento escolar, tornando-se um estímulo à formação integral do aluno e à escolha pela carreira militar.

§ 1º – A classificação hierárquica escolar é escalonada entre o posto de aluno-coronel e a graduação de aluno-cabo.

§ 2º – Para efeito de hierarquia, os alunos da série de maior nível escolar têm precedência, exceto no âmbito do Batalhão Escolar, onde prevalecerá a precedência de postos e graduações. (CMCB I, 2018a).

As escolas militarizadas também se utilizam de planejamento e organização pautados nos valores do Exército. Dessa forma, seguem os pilares do militarismo, que são a disciplina e a hierarquia, focando nos resultados, no desempenho e na meritocracia. Além disso, os Projetos Político-Pedagógicos também trazem uma forte busca de resultados, conforme destaque:

Visão: Ser uma escola de referência regional e nacional em educação no âmbito da Rede Estadual de Ensino, tanto em resultados dos rendimentos de aprendizagem, quanto nos processos de ingresso às instituições públicas de ensino superior, também logrando êxito nas competições nacionais de conhecimentos. (CMCB I, 2019).

Inovação – Desenvolvemos ações criativas na busca de melhores resultados em relação aos desafios educacionais; (CMT I, 2019).

O PPP do CMCB I, na seção intitulada Carga Horária Total e Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Médio, e o PPP do CMT I enfatizam essa busca por melhorias educacionais através da ampliação da carga horária das disciplinas que são foco das avaliações externas.

Desde 2012 a escola trabalha com uma proposta de estruturação curricular com carga horária ampliada para alguns componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, Língua Portuguesa Química e Física, visando melhorias para o processo de ensino aprendizagem. (CMCB I, 2019).

Houve alteração na carga horária da disciplina Matemática conforme informação a seguir: a carga horária da 1ª série do Ensino Médio foi ampliada de três (03) horas para quatro (04) horas semanais, assim, e totalizando cento e sessenta (160) horas anuais, a carga horária da 3ª série do Ensino Médio foi ampliada de quatro (04) horas para cinco (05) horas semanais, assim, totalizando duzentos (200) horas anuais, devido a gama de informações que são solicitadas nas avaliações nacionais nessa disciplina. (CMT I, 2019).

A performatividade nas avaliações tem sido alvo de uma educação focada em resultados, principalmente nas disciplinas cobradas nas avaliações, como português e matemática. Bittencourt e Oliveira enfatizam que:

O foco da educação baseada na performatividade e na avaliação de desempenho dos alunos afasta as políticas do verdadeiro objetivo da educação, qual seja, formar cidadãos capazes de adquirir e produzir conhecimento que garanta a sua cidadania. De acordo com Ravitch (2011, p. 252), “as nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos a focar apenas na leitura e na matemática [...] não produzirão egressos que estejam prontos para a universidade e o mercado de trabalho moderno”. O sistema escolar que os defensores do capital estão a louvar, atualmente, não reproduz em curto prazo e muito menos a longo prazo uma educação compreensiva de aspectos como as artes, nem equipa os alunos para tomar decisões baseadas em conhecimento, refletido de debate e razão. Muito menos estão a preparar os estudantes para responsabilidades de cidadania em uma democracia (RAVITCH, 2011). O objetivo da educação é “educar as crianças para que elas se tornem pessoas responsáveis com mentes bem desenvolvidas e um bom caráter” (RAVITCH, 2011, p. 254). Portanto as consultorias, antes de replicar suas sugestões e ideias aos quatro ventos, deveriam redefinir o que entendem por aprendizagem. (BITTENCOURT; OLIVEIRA, 2013, p. 195).

Por fim, este capítulo de análise foi de grandes descobertas para mim e me fez repensar muitos conceitos que considerava como naturais. Acredito que consegui problematizar muitas questões das escolas militarizadas no Maranhão. No próximo capítulo, abordarei minhas considerações finais, destacando os principais achados desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento minhas considerações finais. Ao longo deste estudo, busquei compreender o que tem mobilizado as Redes de Ensino Público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar e com a Polícia Militar do Estado do Maranhão, possibilitando que assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas.

Penso que o problema de pesquisa da investigação – o que tem mobilizado as Redes de Ensino Público do Maranhão a firmarem parcerias com o Corpo de Bombeiros Militar e com a Polícia Militar, possibilitando que eles assumam a gestão administrativa de algumas de suas escolas? Que efeitos são produzidos por tais parcerias na gestão administrativa e pedagógica destas escolas militarizadas? – foi respondido. O que mobiliza as Redes é a possibilidade de “resolverem” o problema da violência e da indisciplina nas escolas situadas em regiões de vulnerabilidade, o que empalidece uma discussão mais aprofundada sobre desigualdades sociais na Contemporaneidade. A gestão militarizada dá o tom das funções da escola, bem como dos contornos “pedagógicos”, que são baseados em disciplina, hierarquia, organização e performatividade.

A pesquisa trouxe contribuições importantes para a minha atuação profissional e acadêmica, bem como para os estudos realizados na área da educação sobre o tema. Entre os seus principais achados, primeiramente destaco:

- a) Aqueles já mencionados anteriormente, que respondem ao problema de pesquisa;
- b) O levantamento dos colégios militares no Brasil, realizado no primeiro capítulo, que trará contribuições para os estudos na área. Foram mapeados 259 colégios e escolas militarizadas nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Isso se soma ao programa do Governo Federal de fomento às escolas cívico-militares, que pretende implementar, desde 2020, o modelo em 54 escolas públicas por ano, baseando-se na gestão dos colégios militares. Esse programa vai até 2023. A pretensão é implementar 216 escolas cívico-militares em todo o Brasil;
- c) A revisão de literatura e a percepção da escassez de estudos atinentes ao recorte proposto nesta dissertação;
- d) O histórico dos colégios militares do Brasil realizado no terceiro capítulo;
- e) A discussão sobre o neoliberalismo na interface com o neoconservadorismo e a reforma educacional no Brasil, incluindo o processo de militarização das escolas.

A seguir, retomo os desdobramentos analíticos atinentes a cada categoria investigada.

Nas discussões realizadas na primeira categoria analítica, **sobre as parcerias celebradas entre a rede pública de ensino e as corporações militares no Maranhão**, abordei como foram celebrados os termos de cooperação e as leis de criação das escolas militarizadas, assim como procurei compreender as motivações da escolha das escolas – questão profundamente atrelada à vulnerabilidade social. Nesta análise, percebi que há duas formas de celebração das parcerias. Uma delas ocorre entre a Secretaria de Estado da Segurança Pública, por intermédio da Polícia Militar ou do Corpo de Bombeiros, e a Secretaria de Estado da Educação. Tal parceria é instituída através de uma lei de criação do colégio militar, estabelecendo uma divisão de responsabilidades entre as duas secretarias. As corporações militares passam a assumir a gestão das escolas que foram militarizadas, e a antiga gestão torna-se a direção pedagógica. Já nas parcerias entre a Secretaria de Estado da Segurança Pública, por intermédio do Corpo de Bombeiros ou da Polícia Militar, e as Prefeituras Municipais, por intermédio das Secretarias Municipais de Educação, é realizado um termo de cooperação técnica ou convênio, com prazo de vigência para o estabelecimento das parcerias, que pode ser prorrogado ou não. As corporações militares passam a assumir a gestão geral das escolas e, da mesma forma, a gestão antiga passa a ser a gestão pedagógica. Conforme relatos de alguns entrevistados, há um certo conflito de relações de poder nessa transição de gestão, passando a ser militarizada. Nesta mesma seção, tratei das motivações de escolha das escolas para se tornarem militarizadas. A maior parte dos entrevistados mencionou que o que influenciou essa escolha foi a questão da vulnerabilidade social (presente nos locais em que se encontram as escolas).

Na segunda categoria, **sobre a estrutura e o funcionamento das escolas militarizadas no Maranhão**, abordei o funcionamento destas escolas e a composição das equipes diretivas, bem como problematizei a forma de ingresso nas escolas militarizadas. Conforme já mencionado, essas instituições inscrevem o pedagógico a partir de disciplina, organização militar, hierarquia e diferentes formas de seleção de quem fará parte ou não da escola. Assim, a noção de “público” se altera significativamente.

Na terceira categoria, **sobre a disciplina e o ‘lugar’ do pedagógico nas escolas militarizadas no Maranhão**, discuti o papel do pedagógico nessas escolas e como é trabalhada essa questão da disciplina. O material empírico não possibilitou o detalhamento das funções pedagógicas propriamente ditas, até porque as parcerias são comemoradas. Os desacertos que apareceram e as resistências no processo de militarização de algumas escolas se deram a partir de uma discussão sobre a “perda de poder” de algumas equipes diretivas com a entrada dos militares nas escolas. Porém, conforme já discutido, o pedagógico se reinscreve,

pois a gestão da escola, os regulamentos, os regimentos e os decretos colocados em execução apresentam concepções de educação, valores, normas, dentre outros aspectos.

Na quarta seção, **sobre a ‘melhoria’ dos indicadores educacionais nas escolas militarizadas do Maranhão e a performatividade**, ficou muito clara a associação entre indicadores e sucesso escolar. Importa salientar a performance das instituições e dos alunos – estes últimos se restringem aos alunos “adaptados” a frequentarem a escola.

Toda essa lógica se constitui pela racionalidade neoliberal e neoconservadora, que dialoga e mescla “valores do passado” com a performatividade.

Importa dizer que as respostas dos(as) entrevistados(as) estão diretamente relacionadas aos cargos exercidos, dentre os quais destaco alguns(as) secretários(as) de educação municipais, alguns coordenadores setoriais das escolas municipais e estaduais, e os diretores de ensino das corporações militares. Além disso, todos os sujeitos da pesquisa têm seu lugar de fala circunscrito aos seus contextos de experiência profissional, cultural e política. Caso as entrevistas tivessem acontecido com outros grupos, teríamos outros resultados. Ou seja, a presente pesquisa é uma das possibilidades de compreender a atuação das escolas militarizadas no Maranhão – não a única. A pesquisa é um campo aberto de possibilidades, e o que apresento aqui é um dos recortes possíveis de produção e interpretação dos dados.

Para finalizar, pode-se dizer que as escolas militarizadas no Maranhão:

- a) surgem como uma forma de controle da violência e da criminalidade em alguns bairros de periferia, mas excluem grande parte dessa periferia do cotidiano escolar;
- b) ganham credibilidade pelo resgate dos valores do passado, com uma disciplina rígida e alguns valores morais;
- c) geram exclusão de alunos na forma de ingresso, na cobrança de taxas e na transferência de estudantes que não se adequam às suas normas;
- d) possuem professores que se adequam à filosofia da escola;
- e) ganham credibilidade pela sua performatividade evidenciada nos resultados alcançados nos exames externos;
- f) inserem-se na esteira das reformas neoliberais de divisão de responsabilidade e descentralização das funções do governo.

Por fim, acredito que esta pesquisa foi fundamental para eu desnaturalizar muitas questões sobre as escolas militarizadas no contexto da racionalidade neoliberal e do neoconservadorismo.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 46, p. 606-644, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193543849005>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BALL, Stephen J. Reformar Escolas: reformas de professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de risco:** rumo a uma outra modernidade. São Paulo, Editora 34 Ltda, 2011.
- BEZERRA, Nilson Pereira. **Pacto pela educação:** o cumprimento da agenda neoliberal em Goiás e a militarização das escolas públicas. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.
- BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; OLIVEIRA, Maria de Fátima. A influência das consultorias internacionais nas decisões das políticas educacionais no Brasil. *In:* PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 175-197.
- BONUMA, Adriana Silveira. **O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial brasileira. *In:* PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado:** implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 308-326.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 777-798, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. Informações. *In*: INSTITUTO Tecnológico de Aeronáutica, São José dos Campos, 2013. Disponível em: <http://www.ita.br/info>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Listagem de Unidades da FAB. *In*: FORÇA Aérea Brasileira, Brasília, 06 set. 2014. Disponível em: <http://www.fab.mil.br/organizacoes>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Conheça os 14 Colégios Militares. *In*: EXÉRCITO Brasileiro, Brasília, 29 maio 2015a. Disponível em: http://www.eb.mil.br/web/ingresso/colegios-militares/-/asset_publisher/8E9mFznTIAQW/content/conheca-os-12-colegios-militar-1. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. InepData. *In*: INEP, Brasília, 20 out. 2015b. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/inep-data>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Colégio Naval. *In*: SERVIÇO de Seleção do Pessoal da Marinha, Brasília, 15 mar. 2017a. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/sspm/?q=colegio_ionaval/colegio_princ. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Defesa. Sistema Colégio Militar do Brasil. *In*: DIRETORIA de Educação Preparatória e Assistencial, Brasília, 05 dez. 2017b. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/sistema-colegio-militar-do-brasil>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. Marinha do Brasil. Comando do 9º Distrito Naval. *In*: MARINHA do Brasil – Comando do 9º Distrito Naval, Manaus, 11 out. 2017c. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/com9dn/escola_almirante_ernesto. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. Marinha do Brasil. Organizações Militares (OM) Subordinadas à DENSM. *In*: DIRETORIA de Ensino da Marinha, Rio de Janeiro, 1 fev. 2018a. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/ensino/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Marinha do Brasil. Capitão dos Portos do Araguaia-Tocantins participa da abertura do ano letivo de 2018 na ETI Almirante Tamandaré. *In*: CAPITANIA Fluvial do Araguaína – Tocantins, Araguaia, 2018c. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/cfat/?q=ano_letivo_de_2018_na_eti_almirante_tamandare. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica. *In*: FORÇA Aérea Brasileira, Brasília, 2018d. Disponível em: <http://www.cpor.cta.br/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. e-SIC: Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Brasília, 2019. Disponível em: <https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 173, p. 1-76, 5 set. 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019. Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 225, p. 42-48, 21 nov. 2019c.

BRASIL. Ministério da Defesa. Escolas Militares. *In*: PORTAL de Educação, Brasília, 01 abr. 2020a. Disponível em: <https://portaldeeducacao.eb.mil.br/index.php/escolas-militares>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resultados Ideb – Escolas. *In*: MEC/Inep, Brasília, 18 out. 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/ideb/resultados>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. Histórico. *In*: COLÉGIO Militar de São Paulo, Brasília, 04 mar 2020c. Disponível em: <http://www.cmsp.eb.mil.br/index.php/menulater-al-historia>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Defesa. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. 1. ed. Brasília: ECIM, 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3g7oH9t>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Saiba quais são as 54 escolas que receberão o modelo cívico-militar do mec. *In*: ESCOLA Cívico-Militar, Brasília, 27 fev. 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/331AEKu>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRAZ, Maria Luzenira. **Educação e Formação de Jovens na Gestão Militar do Colégio Estadual "Tiradentes" (Cuiabá-MT)**. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **O Casarão da Várzea: um espaço masculino integrando o feminino (1960 a 1990)**. 2008. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre?** 2014. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, Edneia Maria de. **Acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência física e/ou mobilidade reduzida: perspectivas de atuação da biblioteca escolar do colégio militar de Juiz de Fora**. 2017. 71 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) – Programa de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “Disciplinar”**: O militarismo como prática de governo na educação pública do Estado de Goiás. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,

Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22204>. Acesso em: 19 mar. 2019.

COLÉGIO MILITAR DO CORPO DE BOMBEIROS UNIDADE I – CMCB I. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís, 2019. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR DO CORPO DE BOMBEIROS UNIDADE VI – CMCB VI. **Projeto Político-Pedagógico**. Timon, 2019. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I – CMT I. **Projeto Político-Pedagógico**. São Luís, 2019. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR TIRADENTES V – CMT. **Projeto Político-Pedagógico**. Timon, 2018. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR TIRADENTES I – CMT I. **Regimento Interno**. São Luís, 2017. Documento interno da instituição.

COLÉGIOS MILITARES TIRADENTES – CMTs. **Regimento Interno dos Colégios Militares Tiradentes**. São Luís, 2020. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR 2 DE JULHO UNIDADE I – CMCB I. **Regimento Interno dos Colégios Militares do Corpo de Bombeiros**. São Luís, 2018a. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR 2 DE JULHO UNIDADE I – CMCB I. **Regulamento Disciplinar**. São Luís, 2018b. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR 2 DE JULHO UNIDADE I – CMCB I. **Norma Geral de Ação do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros Unid. I**. São Luís, 2017. Documento interno da instituição.

COLÉGIO MILITAR DA POLÍCIA MILITAR – CMT II. **Norma Geral de Ação do Colégio Militar Tiradentes II**. Imperatriz, 2014. Documento interno da instituição.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a11v2484.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CRUZ, Annebelle Pena Lima Magalhaes. **Fragmentos de autonomia presentes nas práticas dos alunos do colégio militar**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2013.

CRUZ, Leandra Augusta de Carvalho Moura. **Militarização das escolas públicas em Goiás: disciplina ou medo?** 2017. 177 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

CUNHA, Beatriz Rietmann da Costa e. **Assistência e profissionalização no Exército: Elementos para uma história do Imperial Colégio Militar.** 2006. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DIORIO, Renata Rovaris. **O significado da implementação da reforma curricular no colégio militar de Fortaleza em direção à interdisciplinaridade e à visão de competência.** 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

ESCOLA Almirante Renato Guillobel. *In*: WIKIMAPIA, [s. l.], 8 abr. 2011. Disponível em: <http://wikimapia.org/11655267/pt/Escola-Almirante-Renato-Guillobel>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ESCOLA ESTADUAL BRIGADEIRO JOÃO CAMARÃO TELLES RIBEIRO. Dados da Escola. *In*: ESCOLA Estadual Brigadeiro João Camarão Telles Ribeiro, Manaus, 18 jan. 2015. Disponível em: http://brigadeirocamarao.com.br/dados_escola.php. Acesso em: 29 jul. 2020.

FABER, Daniel Armando. **Entre formação e adestramento: uma análise sociológica do habitus escolar militarizado em um colégio militar.** 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FELIX, Jorge Luiz Pereira. **Colégio Militar de Brasília (1978 2013): memória, cultura e ensino.** 2015. 202 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e da Terra) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e da Terra, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FERREIRA, Neusa Sousa Rego. **“Gestão militar” da escola pública em Goiás: um estudo de caso da implementação de um colégio estadual da polícia militar de Goiás em Aparecida de Goiânia.** 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

FERREIRA, Sonia Maria Moraes. **O protagonismo de jovens no ensino médio do Colégio Militar de Salvador: compreendendo “atos de currículo” em experiências socioculturais de formação.** 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento. **Forças Armadas e educação**: o Colégio Militar de Campo Grande - Mato Grosso do Sul (1993 - 2010). 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Fabio Facchinetti. **"Estamos alunos"**: um estudo sobre a identidade contemporânea dos alunos do Colégio Militar do Rio de Janeiro. 2015. 357 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GADELHA, Antonio Walberto. **A efetividade da educação no Estado do Ceará**: estudo realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogia e subjetivação. *In*: GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 21-34.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 jul. 2019.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300005>. Acesso em: 07 mar. 2019.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 32, 2021.

HARTMANN, Emerson. **O ensino de humanidades e as práticas docentes no colégio militar de Santa Maria – RS**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens), Universidade Franciscana, Santa Maria, 2018.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Maranhão**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

KAUFFMANN, Jean-Claude. **Entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo**. Maceió: Ed. Vozes; Edufal, 2013.

KLAUS, V. Empresariamento da educação em tempos de capitalismo flexível: análise de parcerias escola/empresa no RS. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 345-355, set./dez. 2017.

KLOPPEL, Ferdinanda Dias de Oliveira. **Trajetória escolar e identidade profissional: o percurso dos alunos egressos do colégio militar de Campo Grande-MS**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

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

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. [S. l.]: Lebooks Editora, 2018. *E-book*.

LOHMANN, Liliana Adiers. **A inserção acadêmica e esportiva da primeira turma feminina no Colégio Militar do Rio de Janeiro**. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Gama Filho, Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O Ensino no Exército Brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MARANHÃO. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Maranhão**. São Luís: Governo do Maranhão, 1989.

MARANHÃO. Lei nº 8.356 de 26 de dezembro de 2005. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 249, São Luís, p. 12-13, 27 dez. 2005.

MARANHÃO. Lei nº 8.509 de 28 de novembro de 2006. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 228, p. 1, 28 nov. 2006.

MARANHÃO. Lei nº 9.658, de 17 de julho de 2012. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 138, 17, p. 23, jul. 2012.

MARANHÃO. Medida Provisória nº 225, de 11 de agosto de 2016a. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 149, p. 1-3, 11 ago. 2016a.

MARANHÃO. Lei nº 10.507, de 14 de setembro de 2016b. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 173, p. 47-49, 16 set. 2016b.

MARANHÃO. Colégio Militar 2 de Julho II e III. Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMSJR, de 16 de março de 2017a. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 78, p. 69, 27 abr. 2017.

MARANHÃO. Colégio Militar 2 de Julho VI. Termo de Cooperação Técnica nº 001/2017 – SSP/PMT, de 07 de dezembro de 2017b. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 234, p. 50-51, 18 dez. 2017.

MARANHÃO. Lei nº 10.664, de 28 de agosto de 2017. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 160, p. 2-4, 28 ago. 2017c.

MARANHÃO. Colégio Militar Tiradentes V. Termo de Cooperação Técnica nº 001/2019 – SSP/PMT. 2019. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 40, p. 24, 26 fev. 2019.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Segurança Pública do Maranhão. 21 de abril: dia de Tiradentes, patrono das polícias militares. *In*: POLÍCIA Militar do Maranhão, São Luís, 21 abr. 2020a. Disponível em: <https://pm.ssp.ma.gov.br/21-de-abril-dia-de-tiradentes-patrono-das-policias-militares-2/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Segurança Pública. Corpo de Bombeiros Inaugura 12ª Unidade do Colégio Militar “2 de Julho”. *In*: CORPO de Bombeiros Militar do Maranhão, São Luís, 10 nov. 2020b. Disponível em: <https://cbm.ssp.ma.gov.br/index.php/2020/11/10/corpo-de-bombeiros-inaugura-12a-unidade-do-colegio-militar-2-de-julho/>. Acesso em 25 nov. 2020.

MARANHÃO. Lei nº 10.230, de 23 de abril de 2015. Dispõe sobre a Organização Básica do Corpo de Bombeiros Militar do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Maranhão**: n. 075, 24 abr. 2015.

MARTINS, Isabel Cristina dos Santos. **O ingresso de jovens nos colégios Tiradentes da Brigada Militar/RS**: um sonho dos jovens ou só um meio para se atingir a um fim? 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MESQUITA, Simone Vieira de. **História do ensino secundário no Ceará**: entre documentos, revistas, jornais e memórias do colégio militar de Fortaleza (1962-1968). 2011. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MOLL, Roberto. Diferenças entre neoliberalismo e neoconservadorismo: duas faces da mesma moeda? *In*: SEMDIPLOMACIA, São Paulo, 23 jul. 2015. Disponível em: <http://ieei.unesp.br/porta1/wp-content/uploads/2016/11/Diferen%C3%A7as-entre-neoliberalismo-e-neoconservadorismo.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MORAIS, Rosana Santana de. **Retratos da meritocracia escolar**: das igualdades e desigualdades como expressões da (in)justiça. 2017. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

NASCIMENTO, Jussara Cassiano. **Entre o civil e o militar**: conflitos e tensões na história do colégio Brigadeiro Newton Braga (1960 - 2010). 2016. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação militar**: uma leitura da educação no sistema dos colégios militares do Brasil (SCMB). 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. **Autonomia vigiada**: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do colégio militar de Campo Grande. 2007, 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

OLIVEIRA, Ailton Souza de. **Práticas de poder e movimentos identitários de docentes de um colégio militar**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

OSSUCI, Erika Josiane. **Gestão pedagógica, disciplina e hierarquia no Colégio Tiradentes da Polícia Militar, em Jacy-Paraná – RO**. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

PASSETTI, Edson. Governamentalidade e Violências. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v.11, n. 1, p.42-53, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/passetti.htm>. Acesso em: 23 dez. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo Desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012. BARROSO, João. Autonomia das escolas: entre público e privado. *In*: PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 48-57.

PINEDA, Silvana Schuler. **O casarão da várzea visto por dentro**: trajetórias escolares de alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINHEIRO, Josaine de Moura. **Estudantes forjados nas arcadas do colégio militar de porto alegre (CMPA)**: "novos talentos" da olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP). 2014. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

PROCHNOW, Ana Lucia Cheloti. **A escolha do professor padrão do colégio militar de Santa Maria e seus efeitos sobre professores**: um estudo através das crenças. 2015. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

REIS, Francisca das Chagas Soares. **Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada**: um estudo no colégio militar de Fortaleza. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

RESENDE, Haroldo. A infância sob o olhar da Pedagogia: traços da escolarização na Modernidade. *In*: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127- 140. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REZENDE, Thelmy Arruda de. **Meninas! Aqui?** A experiência constitutiva das alunas pioneiras do colégio militar de Brasília: 1989 – 1995. 2009. 266 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RORAIMA. Decreto nº 24.851 de 5 de março de 2018. Dispõe sobre a criação da Rede de Colégios Estaduais Militarizados de Roraima e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**: n. 3191, 05 mar. 2018.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia S. Silveira. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Cleber Borges dos. **Desigualdades escolares**: as diferenças de rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no colégio militar de Fortaleza. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Rafael Jose da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SAUER, Margrid Burliga. **As escolas militares e a formação do sujeito no mundo contemporâneo**. 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2017. Disponível em: <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM235.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVA, Miriam Ferreira de Abreu da. **Estratégias familiares e escolares de acesso e permanência dos filhos/estudantes no colégio militar de Campo Grande**. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SILVA FILHO, Tomaz Martins da. **A formação de ladies e gentlemen**: a disciplina prussiana liberal do ensino militarizado no currículo do colégio militar de Palmas – TO. 2018. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SOUZA, Gabriela Menezes de. **A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal**: o caso do Colégio Militar de Brasília. 2017. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Helio Jose Rello de. **Colégio Militar do Rio de Janeiro**: uma escola por trás da burocracia. 2002. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, Sirley Aparecida de. **Violências e silenciamentos**: a representação social do fenômeno bullying entre jovens de uma escola militar em Goiânia. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e Conselho de Classe: instrumentos da organização do trabalho. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO E CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E O COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 23., 5., 2007, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

VIANNA, Gilberto de Souza. **O sabre e o livro**: trajetórias históricas do Colégio Militar de Curitiba (1959-1988). 2001, 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Maria Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. Violência e Poder. a Violência Viola, o Poder Seduz. [Entrevista concedida a Márcia Junges]. **Revista do Instituto Humanista Unisinos**, São Leopoldo, n. 293, 18 maio 2009. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/2559-alfredo-veiga-neto-2>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/veiga-neto-saraiva.pdf>. Acesso em: 22 dez 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D.; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Maria Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, 2010. p. 147-166.

VILLAMIZAR, Doris Aleida Sayago. **O infernato**: a reprodução de um grupo no colégio militar de Brasília. 1994. 114 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 1994.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Eu, Hélio Cleidilson de Oliveira Sena, aluno do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, nível Pós-Graduação Estrito Senso, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, sob orientação da Prof.^a Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa intitulada "**ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO: um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino**". A pesquisa tem os seguintes objetivos: mapear e estudar os motivos que levam as Redes Públicas de Ensino a transformarem algumas de suas instituições em escolas militarizadas (Militar/Rede Municipal ou Estadual); compreender como se gestam e ampliam os acordos de cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública e as Redes Municipais e Estadual do Maranhão; compreender os efeitos dessas parcerias nos Projetos Político-Pedagógicos das Redes estudadas.

Venho, por meio desta carta de anuência, apresentar o projeto de minha pesquisa nessa Secretaria de Educação e solicitar autorização para a realização do estudo na mesma. Ressalta-se que serão mantidos todos os procedimentos de sigilo dos participantes, sendo necessário, que conste o nome da instituição na dissertação, visto que envolve proposta de pesquisa a ser conhecida pela comunidade acadêmica em geral.

A participação e contribuição nesta pesquisa e estudo são voluntárias e podem ser interrompidas a qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. Os dados desta pesquisa serão construídos por meio de entrevistas e serão utilizadas unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revista da área, sendo preservada a identidade dos envolvidos.

Solicito, ainda, autorização para disponibilização junta à direção do _____, os seguintes documentos: Lei de Criação do Colégio, Termos de Cooperação Técnica, Projeto Político-Pedagógico e Regimento Interno, Norma Geral de Ação e Regulamento Disciplinar.

A qualquer momento, os participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (86) 98869-3377 ou por meio do e-mail heliocleidilson@hotmail.com.

Desde já, agradeço a contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Frente ao exposto, vossa senhoria deverá expressar a sua autorização para execução da pesquisa através da devolução deste termo assinado ou **através da confirmação da participação por meio on-line no dia da entrevista via videoconferência, com horário, data e aplicativo a combinar.**

Hélio Cleidilson de Oliveira Sena
Pesquisador

Viviane Klaus
Professora Orientadora

_____, ____ de _____ de 2020.

Secretaria entrevistada

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Hélio Cleidilson de Oliveira Sena, aluno do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, nível Pós-Graduação Estrito Sensu, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, sob orientação da Prof.^a Dra. Viviane Klaus, estou realizando a pesquisa intitulada **"ESCOLAS MILITARIZADAS NO MARANHÃO: um Estudo sobre a Parceria entre Corporações Militares e Redes Públicas de Ensino"**. A pesquisa tem os seguintes objetivos: mapear e estudar os motivos que levam as Redes Públicas de Ensino a transformarem algumas de suas instituições em escolas militarizadas (Militar/Rede Municipal ou Estadual); compreender como se gestam e ampliam os acordos de cooperação entre a Secretaria de Segurança Pública e as Redes Municipais e Estadual do Maranhão; compreender os efeitos dessas parcerias nos Projetos Político-Pedagógicos das Redes estudadas.

A sua participação e contribuição nesta pesquisa e estudo são voluntárias e podem ser interrompidas a qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. Os dados desta pesquisa serão construídos por meio de entrevistas e serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revista da área, sendo preservada a identidade dos envolvidos, não havendo identificação dos nomes dos participantes da pesquisa.

Os participantes podem desistir de participar deste estudo a qualquer momento. Do mesmo modo, durante a realização da pesquisa podem solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (86) 98869-3377 ou por meio do e-mail heliocleidilson@hotmail.com.

Desde já, agradeço a sua contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Frente do que foi exposto, vossa senhoria deverá expressar a sua autorização para execução da pesquisa através da devolução deste termo assinado ou **através da confirmação da participação por meio on-line no dia da entrevista via videoconferência, com horário, data e aplicativo a combinar.**

_____, ____ de _____ de 2020.

Secretaria entrevistada

Hélio Cleidilson de Oliveira Sena
Pesquisador

Viviane Klaus
Professora Orientadora